

VERSTÄNDNIS FÜR FREMDE KULTUREN

Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die
Oberstufe am Beispiel von Afrika



Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Fakultät für Biologie, Chemie
und Geowissenschaften
der Universität Bayreuth

vorgelegt von

Gabriele Schrüfer

Bayreuth
Januar 2003

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Autorin unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und Ab- oder Nachdruck. Die Einspeicherung in elektronischen Systemen ist lediglich der Universität Bayreuth gestattet.

Titelbildgestaltung: Sigrid Hofmann

VERSTÄNDNIS FÜR FREMDE KULTUREN -

Entwicklung und Evaluierung eines Unterrichtskonzepts für die Oberstufe am Beispiel von Afrika

Inhaltsverzeichnis	I
Verzeichnis der Abbildungen	IV
Verzeichnis der Tabellen	VI

I. Fragestellung, theoretische Konzeption, didaktische Überlegungen und methodisches Vorgehen

1. Einleitung und Fragestellung	1
2. Theoretische Konzepte zum Fremdverstehen	6
2.1 Übergreifende Konzepte zum Fremdverstehen	6
2.1.1 Globales Lernen	7
2.1.2 Interkulturelles Lernen und internationales Lernen	10
2.1.3 Interkulturelle Kompetenz	15
2.1.4 Perspektivenwechsel	16
2.2 Ansätze im Geographieunterricht	17
2.2.1 Verständnis durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung	18
2.2.2 Verständnis durch Handlungsorientierung	19
2.2.3 Verständnis durch Begegnung	20
2.2.4 Verständnis durch Werteorientierung	21
2.2.5 Bewertung der Ansätze	23
3. Didaktisch-Theoretische Überlegungen für ein Konzept für die Oberstufe an bayerischen Gymnasien	24
3.1 Voraussetzungen und Ziele	24
3.2 Ergänzende Konzepte aus weiteren Wissenschaften	27
3.2.1 Lernpsychologische Voraussetzungen	27
3.2.1.1 Neugiermotivation	27
3.2.1.2 Die kritische Psychologie/Subjektwissenschaft	28
3.2.2 Kulturelle Orientierungssysteme/zentrale Kulturstandards	29
3.2.3 Isomorphe Attribution	31
3.2.4 Folgerungen für ein "interkulturelles" Unterrichtskonzept für die Oberstufe	32

II

3.3	Rahmenbedingungen für die Unterrichtsreihe in der Oberstufe des Gymnasiums	36
3.3.1	Der Lehrplan	36
3.3.2	Voruntersuchung und Erfahrung	37
3.3.3	Organisatorische Rahmenbedingungen	38
3.4	Didaktische Konzeption des Modellunterrichts	39
3.4.1	Hinführung und Problematisierung	39
3.4.2	Mögliche Lösungsstrategien	41
3.4.3	Vertiefung und Anwendung	43
4.	<i>Methodisches Vorgehen</i>	48
4.1	Zentrale Fragestellung und Hypothesen	48
4.2	Vorüberlegungen	50
4.3	Durchführung der Hauptstudie	51
4.4	Fragebogenkonstruktion	54
4.5	Gütebestimmung des Fragebogens	58
4.5.1	Objektivität	59
4.5.2	Reliabilität	59
4.4.3	Validität	60
II.	Empirische Studie	61
1.	<i>Datenorganisation und Datenprüfung</i>	61
2.	<i>Deskriptive Übersichten</i>	63
2.1	Vorüberlegungen	63
2.2	Prüfung der internen Konsistenz	65
3.	<i>Summarische Statistiken nach Gruppen</i>	66
3.1	Einfluss der Gruppe (Treatment oder Kontrollgruppe) und der Zeit (t)	66
3.2	Einfluss der Kovariablen Geschlecht, Klasse und Kurs	69
3.3	Einfluss der Kovariablen Schule	73
4.	<i>Längsschnittuntersuchungen: Vergleich der Zeitpunkte t_1 und t_2</i>	77
4.1	Veränderungen in der Treatmentgruppe	77
4.1.1	t-Test	77
4.1.2	Wilcoxon-Test	78
4.2	Veränderungen in der Kontrollgruppe	79
4.2.1	t-Test	79
4.2.2	Wilcoxon-Test	80
5.	<i>Querschnittvergleich von Treatmentgruppe und Kontrollgruppe zum jeweils gleichen Zeitpunkt</i>	80
5.1	Zum Zeitpunkt t_1	80
5.2	Zum Zeitpunkt t_2	81

III

6.	<i>Änderungsvergleich</i>	82
7.	<i>Diskussion der bisherigen Resultate</i>	83
7.1	Das Problem der Unabhängigkeit der Probanden	83
7.2	Das Problem des multiplen Testens	84
7.3	Bisherige Schlussfolgerungen	85
8.	<i>Weitere Analysen</i>	87
9.	<i>Ausgewählte Regressionsbeziehungen</i>	88
9.1	Abhängigkeit des Mittelwertes zum Zeitpunkt t_2 vom Mittelwert t_1	88
9.2	Abhängigkeit des Lernfortschritts vom Ausgangsniveau	90
9.3	Abhängigkeit des Lernfortschritts vom Interesse	92
9.4	Nationalität	98
9.5	Beschäftigungsverhältnisse der Eltern	98
10.	<i>Betrachtung der Einzelfragen</i>	99
11.	<i>Weitere flankierende Betrachtung</i>	107
11.1.	Die offenen Fragen	107
11.2.	Zeitpunkt t_3	108
11.2.1	Einschätzung des Unterrichts	108
11.2.2.	Einschätzung der Notwendigkeit interkulturellen Lernens	112
12.	<i>Zusammenfassung und Diskussion der Resultate</i>	115
III.	Konsequenzen für den Geographieunterricht	118
IV.	Zusammenfassung / Summary	125
V.	Anhang	129
	1. Materialien zur Unterrichtsreihe	129
	2. Fragebögen	163
VI.	Literatur	176

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Gesten	1
Abbildung 2: Aspekte Globalen Lernens	8
Abbildung 3: Inhalte Globalen Lernens	9
Abbildung 4: Schema zur Abgrenzung zentraler Begriffe	14
Abbildung 5: Schema zum interkulturellen Lernen	35
Abbildung 6: Übersichtsskizze des Unterrichts	46
Abbildung 7: Tafelbild	47
Abbildung 8: Mittelwerte versus Standardabweichung (Kerndatei)	65
Abbildung 9: Veränderungen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1 und t_2	68
Abbildung 10: Boxplot nach Schulen	75
Abbildung 11: Mittelwerte der vier Gruppen nach Schulen	76
Abbildung 12: Querschnittsvergleiche der Mittelwerte zum Zeitpunkt t_1 und t_2 (korrigierte Mittelwerte)	85
Abbildung 13: Regressionen von MW t_2 auf MW t_1 : Treatmentgruppe	89
Abbildung 14: Regressionen von MW t_2 auf MW t_1 : Kontrollgruppe	90
Abbildung 15: Regressionen von MW $t_1 - MW t_2$ auf MW t_1 : Treatmentgruppe	91
Abbildung 16: Regressionen von MW $t_1 - MW t_2$ auf MW t_1 : Kontrollgruppe	91
Abbildung 17: Regressionen von Interesse auf Lernfortschritt (MW1 – MW2) der Treatmentgruppe	93
Abbildung 18: Regressionen von Interesse auf Lernfortschritt (MW1 – MW2) der Kontrollgruppe	94
Abbildung 19: Boxplot: Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24)	96
Abbildung 20: Beschäftigungsverhältnisse der Eltern	99
Abbildung 21: Streudiagramm der Mittelwerte von Kontroll- und Treatmentgruppe vs der Standardabweichungen dieser beiden Gruppen	100
Abbildung 22: Zeitpunkt t_1 : Mittelwerte der Treatmentgruppe, Mittelwerte der Kontrollgruppe sowie Gesamtwerte	101

<i>Abbildung 23:</i> Zeitpunkt t_2 : Mittelwerte der Treatmentgruppe, Mittelwerte der Kontrollgruppe sowie Gesamtwerte	102
<i>Abbildung 24:</i> Gesamtmittelwerte der einzelnen Items versus Index	103
<i>Abbildung 25:</i> Differenzen der Mittelwerte $t_1 - t_2$ in der Treatmentgruppe (Lernfortschritt)	104
<i>Abbildung 26:</i> Mittelwerte von Treatment- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1 vs deren Standardabweichungen, zugeordnet nach Dimensionen	106
<i>Abbildung 27:</i> Begründung des Interesses am Unterricht im Rahmen des Treatments (t_2)	109
<i>Abbildung 28:</i> Erinnerung an den Unterricht nach vier bis sechs Monaten, Zeitpunkt t_3	110
<i>Abbildung 29:</i> Persönliche Einschätzung des Unterrichts	111
<i>Abbildung 30:</i> Individuelle gedankliche Wiederholung des Themas	112
<i>Abbildung 31:</i> Mittelwerte der Items aus Fragebogen t_3	113

Verzeichnis der Tabellen

<i>Tabelle 1:</i> Untersuchungsdesign der Hauptstudie	53
<i>Tabelle 2:</i> Dimensionen des Fragebogens	57
<i>Tabelle 3:</i> Übersicht über die Anzahl der Fragebögen (ursprüngliche Datei), aufgeteilt nach Untersuchungszeitpunkt, nach Gruppen und Geschlecht	61
<i>Tabelle 4:</i> Gruppentafel nach Treatment- und Kontrollgruppe	67
<i>Tabelle 5:</i> Gruppentafel nach Geschlecht, Zeitpunkt und Treatment- oder Kontrollgruppe	70
<i>Tabelle 6:</i> Gruppentafeln nach Klassen	71
<i>Tabelle 7:</i> Gruppentafeln nach Kurs	72
<i>Tabelle 8:</i> Differenzen der Mittelwerte von Geschlecht, Klasse und Kurs	73
<i>Tabelle 9:</i> Gruppentafel nach Schulen	74
<i>Tabelle 10:</i> Signifikanztests	83
<i>Tabelle 11:</i> Varianzanalysetafel	87
<i>Tabelle 12:</i> Überprüfung des Zusammenhangs zwischen MW t_1 und MW t_2	89
<i>Tabelle 13:</i> Überprüfung des Zusammenhangs der Differenz von MW $t_1 - MW t_2$ und MW t_1	90
<i>Tabelle 14:</i> Zusammenhang Lernfortschritt und Interesse	93
<i>Tabelle 15:</i> Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24) zum Zeitpunkt t_1	95
<i>Tabelle 16:</i> Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24) zum Zeitpunkt t_2	95
<i>Tabelle 17:</i> Kovarianzen und Korrelationen der Treatmentgruppe	97
<i>Tabelle 18:</i> Kovarianzen und Korrelationen der Kontrollgruppe	97
<i>Tabelle 19:</i> Mittelwerte der Items nach Geschlechtern	114

I. Fragestellung, theoretische Konzeption, didaktische Überlegungen und methodisches Vorgehen

1. Einleitung und Fragestellung

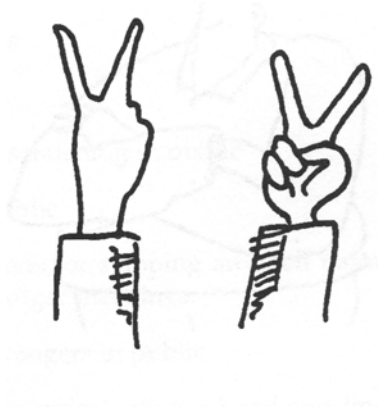


Abbildung 1: Gesten

Für Millionen von Menschen signalisiert dieses Zeichen „victory“ oder „peace“. Für andere wiederum kann es aber auch als schwere Beleidigung verstanden werden, je nachdem ob die Handfläche nach innen oder außen zeigt. Gesten werden in verschiedenen Ländern unterschiedlich interpretiert. So soll der frühere amerikanische Präsident George Bush im Jahr 1991 auf einem Australienbesuch die Bewohner sehr gekränkt haben, indem er aus dem fahrenden Auto zur Begrüßung der Menge diese Geste zeigte¹ (AXTEL, 1998, S. 49). In Australien wird diese Geste nämlich als schwere Beleidigung bzw. Beschimpfung empfunden. Auch Marco Polo bemerkte bereits: „Die Zeichen bilden eine Sprache, doch nicht die, die du zu kennen glaubst“ (HARD, 1992, S.9).

Alltägliches Verhalten, nicht nur, wie in diesem Beispiel einfache Gesten, sondern auch Handeln und Lebensweisen von Menschen aus fremden Ländern, werden oft vorschnell interpretiert, beurteilt, nicht selten verurteilt und führen in der Folge sehr leicht zu Stereotypen in Form von Aussagen über das Verhalten ganzer Völker. Zur Interpretation werden dabei meist jedoch die eigenen kulturellen Maßstäbe angewandt, ohne deren Gültigkeit für andere Länder zu überprüfen bzw. ohne sich überhaupt bewusst zu sein, dass die eigenen Maßstäbe zur Beurteilung fremder Verhaltensmuster vielleicht nicht relevant oder aussagekräftig sind. Die Kriterien, die Denkmuster, die Mentalität, die bei der Beurteilung

¹ Siehe auch Unterrichtsmaterial im Anhang!

berücksichtigt werden müssen, sind den Schülern oft weitgehend unbekannt oder zumindest ungewohnt. Ein euro- bzw. ethnozentristisch geprägtes Bild von fremden Kulturen ist die Folge. Vorurteile und Stereotype bis hin zu rassistischen Äußerungen und offene Ablehnung werden in der Gesellschaft beobachtet.

Im Zeitalter der Globalisierung und der Migration wird der persönliche Kontakt zu eben diesen Menschen aus fremden Kulturen beinahe zur Selbstverständlichkeit. Eurozentristische Bilder und Vorurteile führen jedoch nicht selten zu Konflikten. Die zunehmende Globalisierung und Multikulturalisierung und die sich daraus ergebenden Probleme und Anforderungen gewinnen auch in der Arbeitswelt immer mehr an Bedeutung. „Wer kulturbestimmte Wertvorstellungen außer Acht lässt, erleidet bei Geschäftsbeziehungen oft Verluste“ (BÖHN, 2001, S. 27). Im Zuge des Massentourismus wurde sehr schnell festgestellt, dass der Mensch zwar technisch in der Lage ist, große Entfernungen schnell zu überwinden, jedoch nicht dazu fähig ist, interkulturelle Barrieren ebenso souverän zu meistern.

Die Fähigkeit zum Umgang mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung und zum angemessenen Verhalten gegenüber Fremden wird nicht nur in der Pädagogik und in verschiedenen Fachdidaktiken als Notwendigkeit gesehen. Die weltweite Zusammenarbeit, die Vernetzung der Wirtschaft, die Zunahme internationalen Tourismus sowie die weltweite Migration erfordern, dass immer mehr Personen unter fremdkulturellen Bedingungen entscheiden und handeln müssen. Voraussetzung für ein erfolgreiches Handeln ist interkulturelles Lernen und dementsprechend interkulturelle Kompetenz. Bereits in den 1950er Jahren wurde in den USA erkannt, wie wichtig es ist, Regierungsbeamte auf Auslandseinsätze vorzubereiten. In den 1960er Jahren zogen amerikanische Wirtschaftsunternehmen nach. In erster Linie ging es um Do's and Don'ts, also um praktische Hinweise, wie man sich in der anderen Kultur zu verhalten hat und was man vermeiden sollte (vgl. PALUMBO, 2002, S. 72). Bald wurde jedoch im theoretischen Diskurs erkannt, dass die benötigte interkulturelle Kompetenz ein Entwicklungsprozess ist, „...in dessen Verlauf ein Individuum fremdkulturelles Verhalten zunehmend besser verstehen und akzeptieren kann und das Individuum selbst sein Verhalten ändert oder zumindest sein Repertoire an Verhaltensweisen erweitert“ (PALUMBO, 2002, S. 73). Die UNESCO fordert schließlich 1997 in einem Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“, dass Modelle interkultureller Erziehung auf allen Ebenen von der Primarschule bis zu Hochschule einzuführen sind um so den Respekt vor der kulturellen Vielfalt zu vertiefen. Darüber hinaus

soll „im Unterricht Raum für Informationen über die Vielgestaltigkeit von Sprachen, Kulturen und Religionen“ (UNESCO, 1997, S. 62) gelassen werden.

In den letzten Jahren wurden für unterschiedliche Fächer verschiedenste Konzepte entwickelt, die den Schülern eben diesen Umgang mit Fremden und das Denken über Fremde nahe bringen soll. Es wurde immer wieder der Frage nachgegangen, wie man bei Schülern Einstellungen herausbilden kann, die dazu beitragen, das Fremde vorurteilsfrei zu reflektieren. Gerade der Erdkundeunterricht nimmt allein durch die Tatsache, dass nicht nur fremde Länder sondern vor allem auch deren Bewohner thematisiert werden, eine zentrale Stellung in dieser Frage ein, so dass die Bedeutung des Erdkundeunterrichts für ein Verständnis für fremde Menschen und Kulturen allgemein anerkannt ist (vgl. COBURN-STAEGE, 1995, FLATH/FUCHS, 1994, HAUBRICH, 1988, ITTERMANN, 1989, KROSS/WESTRHENEN, 1992, ROTHER, 1995). „School geography is the only subject that introduces young people to the world as a whole“ (VAART, 2001, S. 162). HAUBRICH (1993) begründet in seinen fünf Thesen die Notwendigkeit der internationalen Erziehung im Geographieunterricht. Allein eine angemessene Berücksichtigung internationaler politischer, wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Entwicklung scheint nicht ausreichend zu sein.

Bereits die Sozialgeographie der Münchner Schule (RUPPERT/SCHAFFER, 1969) weist auf die Raumwirksamkeit sozialer Gruppen hin. Der Mensch, bzw. die soziale Gruppe wird mit ihrem Verhalten, sprich mit ihren Entscheidungen und ihrem Handeln ein Gestalter des Raums. Dementsprechend wird der Raum als Registrierplatte menschlichen Handelns gesehen. Kulturlandschaftliche Strukturmerkmale werden als Niederschlag räumlicher Prozesse gesehen, die wiederum u.a. ausgelöst werden durch wahrgenommene und selektierte Informationen und durch die Bewertung eben dieser Informationen (vgl. KÖCK, 1986, S. 197 ff.). Die Diskussion um den sozial-geographischen Ansatz hat seit Ende der 1960er Jahre den Geographieunterricht stark geprägt. „Eine besondere Bedeutung für die Lehrpläne hatten dabei die Daseinsgrundfunktionen“ (HAUSMANN, 1997). Bis heute wird die Diskussion um die Sozialgeographie weitergeführt, wobei sich die Ansätze inzwischen sehr stark auf das individuelle Handeln von Menschen konzentrieren und nicht mehr auf die Betonung der menschlichen Gruppen. GIDDENS (1997) beispielsweise betont, dass Strukturen von den bewusst und kompetent handelnden Subjekten bzw. Individuen geschaffen werden. Das Handeln wiederum ist abhängig von verschiedenen Faktoren, unter anderem von Wertungen. Da das menschliche Handeln den Raum bzw. Strukturen prägt, ist die Geographie als Raumwissenschaft und folglich der Geographieunterricht dafür verantwortlich, die Einflussfaktoren dieses Handelns mit zu berücksichtigen. Da gerade beim interkulturellen Lernen Werte, die das Handeln beeinflussen, reflektiert und vermittelt

werden sollen, wird auch aus sozialgeographischer Sicht die Bedeutung des interkulturellen Lernens im Erdkundeunterricht deutlich.

Welches andere Fach befasst sich sonst traditionell so sehr mit internationalen Perspektiven, mit weltweiten Problemen, mit fremden Völkern und anderen Kulturen? Auch wenn immer wieder in Frage gestellt wird, auf welche Art und Weise die Beschäftigung mit fremden Kulturen und Völkern im Erdkundeunterricht teilweise geschehen ist bzw. immer noch geschieht. Schulbuchanalysen (vgl. AHLERS, 1998) haben beispielsweise ergeben, dass die Darstellung fremder Völker, noch vor einigen Jahren deutlicher als jetzt, rassistisch oder zumindest eurozentristisch und nicht gerade vorurteilsfrei gestaltet ist (vgl. auch TRÖGER, 2001).

Das Verständnis der Schüler für Fremde ist nicht zufriedenstellend erreicht.

Die zentrale Frage in dieser Studie ist daher: Wie kann man im Erdkundeunterricht dazu beitragen, dass Schüler mehr Verständnis für andere Kulturen und deren Handlungsmuster entgegenbringen?

In der vorliegenden Studie soll deshalb auf der Basis verschiedener theoretischer Überlegungen sowie auf der Basis von Voruntersuchungen ein Unterrichtsmodell entwickelt und vorgestellt werden, das an verschiedenen Gymnasien in der Oberstufe evaluiert worden ist.

Konkretisiert wird dieses Modell am Beispiel von Afrika, da Afrika ein Kontinent ist, dessen Bewohner oftmals ein von den Europäern sehr verschiedenes Verhalten bzw. unterschiedliche Handlungsmuster zeigen. Dieses für uns fremd wirkende Verhalten wird schnell missverstanden oder verurteilt. In vielen Fällen wird es sogar als minderwertig, rückständig oder weniger intelligent betrachtet. LÉVI-STRAUSS (1992) stellt fest, dass der Mensch, sobald er einer unerwarteten Situation gegenübersteht, alle kulturellen Formen, moralische, religiöse, gesellschaftliche und ästhetische, die am weitesten von denen entfernt sind, mit denen er sich identifiziert, schlicht und einfach ablehnt. Darüber hinaus neigt der Mensch dazu, seine Werte und Einstellungen auch auf andere zu übertragen. Lange Zeit geschah dies zum Beispiel im Bereich der Entwicklungshilfe. Erst in den letzten Jahren hat man erkannt, dass die wirtschaftliche Entwicklung afrikanischer Staaten auf der Basis der endogenen kulturellen Werte stattfinden müsse. „Man bezweifelt, ob die aus der europäischen Kultur kommenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Werte wie Unternehmertum, Gewinnstreben, materielle Sicherheit und Eigennutz, in Afrika übernommen werden können oder sollten“ (RUPPERT, 1995, S. 8). Stattdessen wäre es sinnvoller, Traditionen, wie das Streben zum Übernatürlichen oder nach Gemeinschaft sowie

die Bedeutung der Großfamilie bzw. des Clans, gerade in Zeiten politischer und ökonomischer Unsicherheit zu berücksichtigen (vgl. RUPPERT, 1995, S. 9).

Auch oder gerade der Erdkundeunterricht birgt die Gefahr, dass trotz möglichst objektiver Darstellung anderer Lebensweisen durch den Lehrer, diese von den Schülern als antiquiert und abwertend aufgenommen werden. Wie sollen Schüler auch verstehen, dass Maasai beispielsweise Blut trinken und den Urin der Kühe zum Desinfizieren verwenden oder in Hütten wohnen, die mit Lehm und Kuhdung verputzt werden, wenn sie das aus ihrer Sicht heraus beurteilen und eine andere Sichtweise nicht erfahren haben?

"Billig müssen wir, wenn wir zum Lande der Schwarzen übergehn, unsre stolzen Vorurteile verleugnen
 [ablegen] und die Organisation ihres
 Erdstrichs so unparteiisch betrachten, als
 ob sie die einzige in der Welt wäre. ...
 Mit eben dem Recht, mit dem wir den
 Neger ... für ein Ebenbild des Unholds
 halten, kann er seine grausame[n]
 Räuber [= die Weißen] für Albinos und
 weiße Satane erklären ...".

Johann Gottfried Herder im Jahre 1785 in bezug auf Schwarzafrika

2. Theoretische Konzepte zum Fremdverstehen

2.1 Übergreifende Konzepte zum Fremdverstehen

Überlegungen, hinsichtlich der Beurteilung von und Auseinandersetzung mit fremden Kulturen sind, wie das o.g. Zitat von Herder zeigt, offensichtlich kein Novum. Gerade in Zeiten der Globalisierung und der zunehmenden Internationalisierung gewinnt diese Thematik besonders an Bedeutung. Aus der Vielzahl der Diskussionen und den damit verbundenen Begriffen sollen einige herausgestellt und kurz umrissen werden, die für diese Arbeit von Bedeutung sind. Vor allem in den Konzepten zum „Globalen Lernen“ und in Diskussionen um das „Interkulturelle Lernen“ wird u.a. auch der Frage nachgegangen, wie man den Schülern mehr Verständnis für fremde Kulturen nahe bringen kann. Diese beiden Konzepte sollen deshalb im Hinblick auf diese Fragestellung beleuchtet werden. Da sich diese Konzepte nicht nur auf den Erdkundeunterricht beziehen, sondern durchaus fächerübergreifend zu verstehen sind, soll im darauffolgenden Kapitel dann untersucht werden, inwieweit sie im Erdkundeunterricht verfolgt werden.

2.1.1 Globales Lernen

Gerade in Verbindung mit entwicklungspolitischem Lernen, das bei der Behandlung des Themengebietes „Afrika“ nicht außer Acht gelassen werden kann, wird das „Verständnis für Fremde“ oft mit „Globalem Lernen“ gekoppelt.

Ursprünglich verdeutlicht globales Lernen vor allem die Zusammenhänge in gesellschaftlichen, sozialen und politischen Bereichen und versucht, ein Bewusstsein für strukturelle Ähnlichkeiten, für Ungleichheiten und daraus resultierende Ungerechtigkeit zu wecken. Globale Probleme wie Umweltverschmutzungen, Wanderungen oder wachsende Armut machen vor nationalen Grenzen keinen Halt. Die Vernetzung von Güter- und Dienstleistungen, von Kapitaltransaktionen, der Touristenbewegungen,... reduziert die Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen und Politiken. GIDDENS (1997) weist darauf hin, dass unsere Handlungen zunehmend von Ereignissen beeinflusst werden, die auf der anderen Seite der Welt stattfinden. Umgekehrt werden eigene Lebensstile folgenreich für die Welt. In jüngerer Zeit wird daher die Verknüpfung mit persönlichen Lebensbereichen hervorgehoben, so dass der Begriff des „Globalen Lernens“ mit der Thematik des Fremdverstehens in Verbindung gebracht wird.

KARL ENGELHARD (2000) sieht die Globalisierung mit ihrer „rasant zunehmenden Vernetzungsdichte“ (ENGELHARD, 2000, S. 23) als gesellschaftliches Grundproblem und als „dominante Herausforderung für die entwicklungsbezogene Bildung“ (ENGELHARD, 2000, S. 23). Dementsprechend ist „Globales Lernen“ „die pädagogische Antwort auf diese veränderte Situation“ (ENGELHARD, 2000, S. 24). Diese noch recht allgemein gehaltene Beschreibung konkretisiert er, indem er globales Lernen als global-ganzheitliches Lernen und als lebenslanges und fächerverbindendes Lernen versteht. Globales Lernen bedient sich hierbei verschiedener Aspekte der Umwelterziehung, der Friedenserziehung, der entwicklungspolitischen Bildung, des ökumenischen Lernens und der interkulturellen Bildung. Folgende Abbildung soll diese Zusammenhänge verdeutlichen:



Abbildung 2: Aspekte globalen Lernens

Entwurf: G. Schröder nach K. Engelhard (2000)

Die Abbildung zeigt, dass globales Lernen zwar sehr eng mit interkulturellem Lernen verknüpft ist, jedoch nicht automatisch damit gleichzusetzen ist. Es soll in dieser Arbeit daher nicht auf Globales Lernen im pädagogischen Sinne abgezielt werden, sondern auf den Aspekt des Interkulturellen Lernens und der Verwirklichung im Erdkundeunterricht.

Die Ziele und Inhalte des globalen Lernens sind mindestens genauso vielfältig wie dessen Aspekte. Auch hier lassen sich Überschneidungen zwischen globalem Lernen und interkulturellem Lernen feststellen. Aus sozialer Sicht soll globales Lernen beispielsweise die Befähigung zum Perspektivenwechsel fördern und zu interkultureller Empathie beitragen, zwei Begriffe, die beide im Zusammenhang mit interkulturellem Lernen bzw. Fremdverstehen wieder auftauchen. Gerade auf den Perspektivenwechsel wird daher in einem Kapitel noch einmal eingegangen. Auch kann die „Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts“ (vgl. Abb. 3) als weiteres Ziel globalen Lernens nicht nur aus räumlicher Sicht betrachtet werden. Versteht man sie als eine Erweiterung im Sinne von „über den Tellerrand blicken“ und fremde

Wahrnehmungen bzw. Perspektiven zu berücksichtigen, so findet man auch hier wieder die Überschneidung mit dem interkulturellen Lernen. Folgende Abbildung stellt die wesentlichen Inhalte globalen Lernens schematisch dar und weist auch auf die Abgrenzung zum interkulturellem Lernen hin.

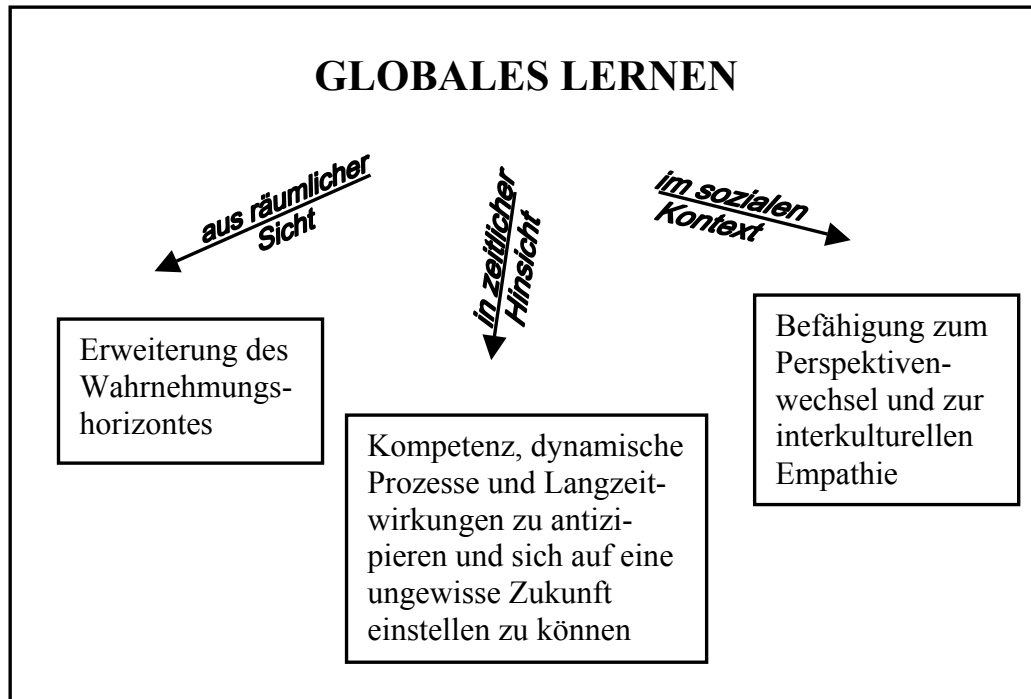


Abbildung 3: Inhalte Globalen Lernens

nach ENGELHARD 2000

Globales Lernen beschränkt sich im Vergleich zu interkulturellem Lernen nicht nur auf die soziale Perspektive. Es bedeutet vor allem die Vermittlung von Themen und Sachzusammenhängen auf einer weltweiten Ebene, das Denken in Zusammenhängen, die Erweiterung des Bildungszusammenhangs und die Verbindung von lokal und global.

Der zentrale Punkt ist, dass Probleme und deren Bewertung in der vernetzten Welt ethnozentrisch eingengt werden. Die eigenen Weltbilder werden verabsolutiert, Fehleinschätzungen sind die Folge. Nur durch reziprokes Denken, das Unterschiede zwischen verschiedenen Betrachtungspositionen aufdeckt und zu erklären versucht, (ENGELHARD, 2000) wird die eigene Sichtweise relativiert und Empathiefähigkeit gefördert.

Weltweit sind seit Jahren Schwerpunktsetzungen für Globales Lernen entwickelt worden. In Deutschland sind u.a. die Bemühungen der Schulprojektstelle GLOBALES LERNEN bei Brot für die Welt, die SCHULSTELLE EINE WELT in Berlin, das DRITTE-WELT-HAUS Bielefeld, das

Projekt EINE WELT IN DER SCHULE aus Bremen und das MISEREOR Lehrerforum zu nennen. Sehr bekannt ist auch das SCHWEIZER FORUM FÜR EINE WELT.

Für die vorliegende Arbeit ist der interkulturelle Aspekt globalen Lernens von besonderer Bedeutung, der sich nach ENGELHARD (2000) in erster Linie durch die Befähigung zum Perspektivenwechsel, zu reziprokem Denken und zu interkultureller Empathie auszeichnet, worauf im Folgenden bei der Betrachtung der Ansätze im Erdkundeunterricht näher eingegangen werden soll. Zunächst aber werden kurz die Begriffe des interkulturellen Lernens bzw. internationalen Lernens beleuchtet, da diese meist als „Inbegriff“ für kulturelles Miteinander, Toleranz und Fremdverstehen stehen.

2.1.2 Interkulturelles Lernen und internationales Lernen

Auch interkulturelles Lernen wird als pädagogische Antwort auf eine gesellschaftliche Entwicklung gesehen, nämlich vor allem auf Ausländerfeindlichkeit und Rassismus. Der Begriff der interkulturellen Erziehung² tauchte erstmals in den 80er Jahren im Gefolge der Arbeitsmigration und in der Konfrontation mit deren sozialen Folgen auf (vgl. AUERNHEIMER, 1995). Nachdem zunächst die Ausländerpädagogik als gescheitert angesehen wurde, versuchte man in den frühen 1980er Jahren, die Migrantenkultur als dauerhaften Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft anzuerkennen und ihren Stellenwert zu würdigen. Im Verlauf der 1980er Jahre wurde der Begriff des interkulturellen Lernens auch mit anderen pädagogischen Teildisziplinen in Bezug gebracht. So ist in der Pädagogik der Dritten Welt der Begriff zu einer zentralen Kategorie geworden und hat mit Aspekten wie kulturelle Identität, Eigenwert der Kulturen und Überwindung der eurozentristischen Orientierung das bislang dominante Thema der Unterentwicklung verdrängt (vgl. AUERNHEIMER, 1995, / SEITZ, 1995, und SCHEUNPFLUG / TREML, 1993).

Interkulturelles und internationales Lernen unterscheiden sich vor allem hinsichtlich der Perspektive: interkulturelles Lernen geht von einem direkten Zusammenleben der Menschen unterschiedlicher Kulturen aus, also von einer multikulturellen Gesellschaft, während internationales Lernen zunächst von den nationalstaatlichen Grenzen ausgeht (HAUBRICH

² Die Begriffe „Lernen“ und „Erziehung“ werden im Folgenden oft gleich gesetzt, da die Ziele im Bereich des „Interkulturellen“ meist dieselben sind. Während das Lernen als personaler Entwicklungsprozess verstanden wird, ist die Erziehung die Anleitung von außen.

1988, KROSS, 1992). Dementsprechend suchen Konzepte des interkulturellen Lernens nach Möglichkeiten und Bedingungen des direkten friedlichen Zusammenlebens. Interkulturelles Lernen wird meist als ein lebenslanger Prozess gesehen, der „danach strebt, das spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns von Menschen anderer Kulturen zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und es im Umgang mit ihnen anzuwenden“ (ROHWER, 1996, S. 5). Ein wesentlicher Schritt hierzu ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität bzw. mit dem Unterschied zwischen Eigenbild und Fremdbild (vgl. AUERNHEIMER, 1995, ENGELHARD, 1994). Der Lernprozess wird bei verschiedenen Autoren durchaus unterschiedlich gesehen. Im Wesentlichen zeichnen sich jedoch zwei Richtungen heraus:

Die eine geht von der Betonung der Gemeinsamkeiten verschiedener Kulturen aus (vgl. TRÖGER, 1992, COBURN-STAEGER, 1995, u.a.), die andere geht davon aus, dass das Fremde zunächst bewusst werden muss (SANDHAAS, 1988, THOMAS, 1993, TRIANDIS, 1994 u.a.).

Die Methoden sind äußerst vielfältig. Dies zeigen zahlreiche Veröffentlichungen in didaktischen Zeitschriften.

Das internationale Lernen widmet sich der Frage des Verständnisses fremder Menschen und Kulturen, ohne dass diese Menschen im direkten, menschlichen Kontakt stehen müssen (vgl. im Gegensatz dazu multikulturelles Lernen!). Der multikulturelle Aspekt fällt zunächst weg. Vielmehr wird darüber diskutiert, wie man über fremde Länder und Völker informieren kann, um Vorurteile abzubauen und um letztendlich wieder zu einem besseren Verständnis der Menschen untereinander zu gelangen. HAUBRICH weist bereits 1988 darauf hin, dass es hierbei nicht nur um die Kenntnis fremder Völker und Länder gehen kann, sondern dass es vor allem um die Kenntnis ihrer Wertorientierungen gehen muss. Hauptkritikpunkt ist hier, dass von nationalstaatlichen Grenzen ausgegangen wird, was in Zeiten der Globalisierung, Mobilität und multikulturellen Gesellschaft als Rückschritt empfunden wird. Im Erdkundeunterricht, so wie ihn der bayerische Lehrplan zumindest vorsieht, ist das Denken in nationalstaatlichen Grenzen bzw. in Kulturerdteilen üblich. Deshalb ist gerade dieser Aspekt des Informierens über fremde Länder und Völker, die nicht unbedingt im Erfahrungsbereich der Schüler liegen, nicht zu unterschätzen. Der kulturelle Kolonialismus als Denkhaltung bei der Betrachtung einer fremden Kultur, der von einer Überlegenheit der eigenen Kultur über die fremde Kultur ausgeht, ist auch heute noch nicht verschwunden (ESSINGER und ONUR, 1987, S. 83). Gerade deshalb ist es wichtig, sich mit der Art und Weise der Betrachtung und deren Auswirkungen zu beschäftigen.

Eine gewisse Unklarheit hinsichtlich der Abgrenzungen der verschiedenen Begriffe rührt daher, dass Lernen, Bildung und Erziehung oft gleichgesetzt werden bzw. teilweise als Ausgangspunkt, als Prozess oder selten auch als Ergebnis gesehen werden. GROSCH und LEENEN (1998) versuchen daher, bezugnehmend auf NIEKE (1994), die Begriffe abzugrenzen. „Der Begriff des interkulturellen Lernens wird danach als Zentralbegriff für den Prozess reserviert, der ausgehend von der Situation kultureller Begegnung ... zu interkultureller Kompetenz führen soll“ (GROSCH und LEENEN, 1998, S. 29).

Die Ziele sind bei all diesen Überlegungen und Begriffen ähnlich und nicht eindeutig zu umreißen (KROSS, 1992, S.39). Letztendlich steht das friedliche und erfolgreiche Zusammenleben und Zusammenarbeiten mit anderen Völkern und anderen Kulturen im Vordergrund. Die Teilziele unterscheiden sich je nach Modell geringfügig. Sie reichen sowohl bei interkulturellem Lernen als auch bei internationalem Lernen von

der Entwicklung:

- des Wissens über fremde Kulturen
- der Bereitschaft und Fähigkeit, die Eigenständigkeit und Andersartigkeit der anderen Kulturen zu akzeptieren und zu respektieren
- der Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte
- des kulturellen Selbstbewusstseins (sich des Einflusses der eigenen Kultur auf sein Denken und Handeln bewusst sein)
- von Empathie
- von Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus
- von Interaktions- und Kommunikationsbereitschaft
- von globaler Verantwortung
- von Toleranz
- von Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit, Widersprüche ertragen zu können und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht, sondern als etwas, das für die anderen „normal“ ist.)
- von Flexibilität
- von angemessenen und effektiven Verhalten in der interkulturellen Begegnung
- von Solidarität
- von Umgang mit Kulturkonflikt
- von Umgehen mit der Befremdung
- von Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung

bis hin zum Abbau:

- interkultureller Informationsdefizite
- von Dominanz, Überlegenheitsintentionen
- von Bedrohungsängsten
- von Vorurteilen
- destruktiver Stereotypisierung
- von Fremdenfeindlichkeit.

Angesichts dieser Vielfalt an Zielen, die teilweise eng miteinander verknüpft sind, und der in der Literatur nicht eindeutig definierten und voneinander abgegrenzten Begriffe, wird in folgender Abbildung versucht, die erwähnten Begriffe im Sinne dieser Arbeit voneinander abzugrenzen.

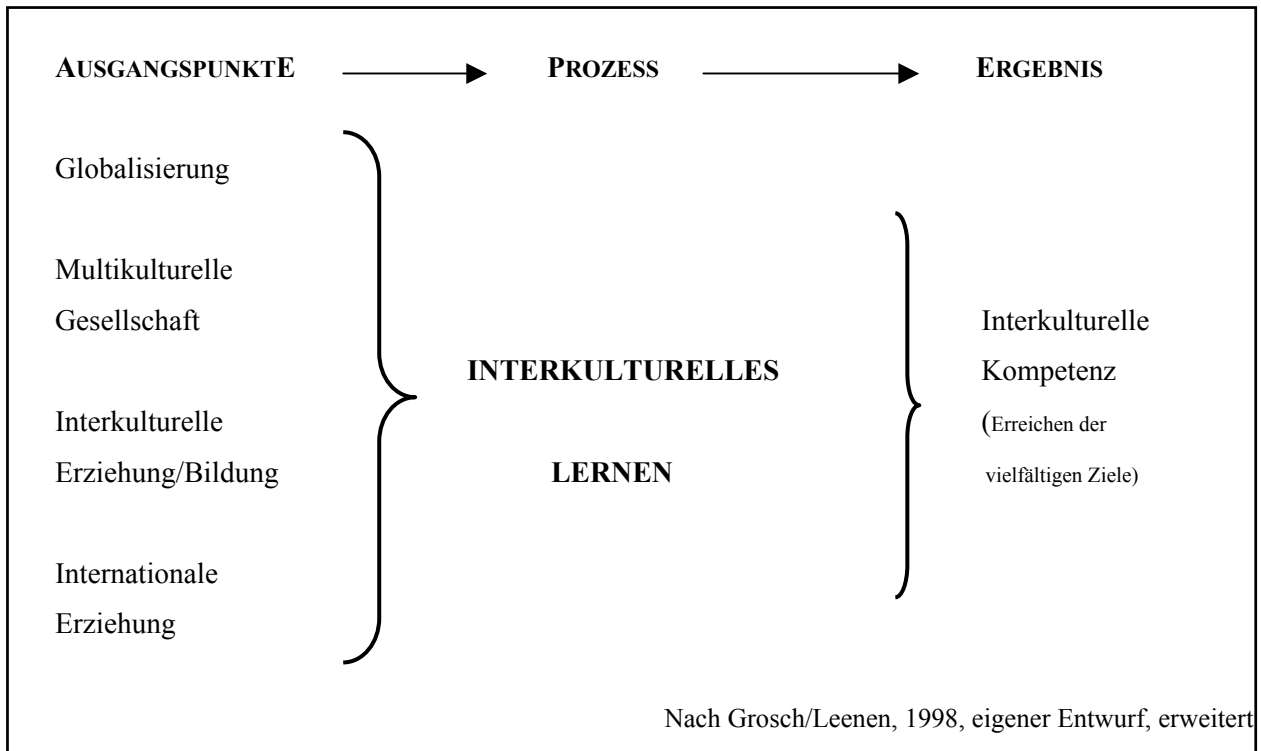


Abbildung 4: Schema zur Abgrenzung zentraler Begriffe

Unter interkulturellem Lernen soll also der Prozess des Lernens verstanden werden. Die genannten Ziele, bzw. deren Erreichen, könnten im weiteren Sinn unter „interkultureller Kompetenz“ zusammengefasst werden. Auf diesen Begriff wird im nächsten Kapitel eingegangen.

In der vorliegenden Arbeit soll in diesem Sinne ein Beitrag zum interkulturellen Lernen geliefert und ein Konzept für den Erdkundeunterricht entwickelt werden, das den Lernprozess ansteuert, um somit dem wesentlichen Ziel interkultureller Kompetenz, nämlich „Verständnis“ für fremde Kulturen und für deren Handeln und Lebensweisen, näher zu kommen. Schließlich stellt gerade dieses Verständnis nach HAUBRICH (1997, S. 82) „ein Leitziel des Geographieunterrichts“ dar. Auch die Kommission Geographische Erziehung der Internationalen Geographischen Union (IGU) weist in ihrer internationalen Erklärung von Seoul im August 2000 darauf hin, dass die „geographische Erziehung den Menschen ... die Grundlage dafür bietet, ... kulturelle Vielfalt zu verstehen, zu akzeptieren und ihren Wert zu schätzen, ... verschiedene Ansichten über Menschen und ihre Lebensumstände zu verstehen, sich in sie hineinzuversetzen und sie kritisch zu würdigen“ (IGU, 2000).

2.1.3 Interkulturelle Kompetenz

Wie aus Abbildung 3 zu entnehmen ist, wird das Ergebnis des Lernprozesses „interkulturelles Lernen“ als interkulturelle Kompetenz bezeichnet. Im engeren Sinn zielt die interkulturelle Kompetenz auf „... die linguistische, soziale und psychische Fähigkeit einer Person, mit Individuen und Gruppen, die einer anderen Kultur angehören, erfolgreich zu *kommunizieren*“ (PALUMBO, 2002, S. 73). Dazu sind seiner Meinung nach in erster Linie Aufgeschlossenheit, Sensibilität und die Fähigkeit, Missverständnisse zu erkennen von Bedeutung. Interkulturelle Kompetenz wird vor allem in Berufen vorausgesetzt, in denen eine enge Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Ländern alltäglich ist. Der Begriff wird daher stark ökonomisch besetzt. Interkulturelle Kompetenz soll in diesen Fällen nämlich vor allem zu erfolgreichen Gesprächsverhandlungen und Vertragsabschlüssen führen. Als ein Merkmal interkultureller Kompetenz definiert PALUMBO (2002, S. 73) deswegen die Fähigkeit, beim Umgang mit fremden Menschen eigene Ziele verfolgen und erreichen zu können. Ein Aspekt, der in der Schule auf jeden Fall nachrangig sein sollte. Da zu den wesentlichen Merkmalen und Voraussetzungen interkultureller Kompetenz aber die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Empathie, das Wissen um Werte, Normen und Bräuche der eigenen und fremden Kultur, Ambiguitätstoleranz, usw. zählen, soll dieser Begriff dennoch auch in dieser Arbeit verwendet werden, eben mit der Einschränkung, dass es hier in erster Linie um die Fähigkeit gehen soll, fremde Menschen zu verstehen.

Auch auf linguistische Fähigkeiten kann im Rahmen des Erdkundeunterrichts eingegangen werden. Der bilinguale Unterricht spielt in diesem Zusammenhang eine immer bedeutsamere Rolle. Er soll aber in dieser Arbeit ausgeklammert werden.

2.1.4 Perspektivenwechsel

Ein zentraler Aspekt der verschiedenen theoretischen Überlegungen hinsichtlich des Verständnisses für fremde Menschen ist der Perspektivenwechsel. Unter Perspektive versteht man gemeinhin eine Betrachtungsweise von einem bestimmten Standpunkt aus. „Ein Perspektivenwechsel bedeutet somit einen Wechsel des Standpunktes. Dies kann z.B. räumlich geschehen – hier ist insbesondere die Vogelperspektive als bekanntes Beispiel zu nennen – aber auch im übertragenen Sinne, indem man seinen Standpunkt ändert und versucht, sich in eine andere Person hineinzusetzen“ (BERTELS u. LÜTKES, 2001, S. 453 f.). Mit anderen Worten versteht man unter Perspektivenwechsel die Selbstwahrnehmung, das Wissen über die Entstehung unserer Sichtweisen und die Einsicht bzw. das Bewusstsein, wie andere uns anders sehen. Nach NEUF (1997) ist der Perspektivenwechsel grundsätzlich wichtig, um sowohl private als auch berufliche Ziele erreichen zu können. Besitzt man die Fähigkeit des Perspektivenwechsels nicht, so gilt man als unsensibel, egoistisch und rücksichtslos. In der Psychologie wird der Perspektivenwechsel oft gleich gesetzt mit dem empathischen Perspektivenwechsel, der davon ausgeht, dass die Gefühle und Gedanken einer Person nicht nur erkannt werden, „...sondern dass überdies ein emotionaler Prozess des Nacherlebens und Mitfühlens mit der Zielperson im Akteur stattfindet“ (NEUF, 1997, S.1). In den Untersuchungen der Psychologie bezieht sich der Perspektivenwechsel in erster Linie auf interpersonelle, nicht aber auf interkulturelle Unterschiede in den Sichtweisen. Obwohl es bei beiden um das Hineindenken und Einfühlen in Gedanken und Emotionen geht, ist ein interkultureller Perspektivenwechsel meist schwieriger zu vollziehen, da neben den individuellen Unterschieden noch die interkulturellen dazukommen (BERTELS u. LÜTKES, 2001, S. 454). In der Didaktik der Geographie bezieht sich der Perspektivenwechsel vor allem auf den erkennenden Perspektivenwechsel. Für RHODE-JÜCHTERN (1996 b) soll der Perspektivenwechsel vor allem die Fragen klären, aus welcher Sichtweise eine Information stammt und wie eine mögliche Gegenseite aussieht. Ein Thema soll dadurch möglichst sachgerecht von verschiedenen Seiten beleuchtet werden. Die anderen Sichtweisen sollen als existent und durchaus überlegenswert respektiert werden, was als Grundlage für den Umgang mit fremden Kulturen gesehen werden kann. Auch SCHMITT (1995) schreibt dem Perspektivenwechsel beim Abbau von Vorurteilen sowie beim Infragestellen von Selbst- und Fremdbildern eine große Bedeutung zu. Durch eine so erworbene holistische Sichtweise wird dem Ethnozentrismus entgegengewirkt.

Methodisch bietet sich dafür zum Beispiel das Rollenspiel an. Hier werden die Schüler, indem sie in andere Rollen schlüpfen, quasi gezwungen, sich in andere hineinzudenken. Eine

weitere Möglichkeit ist das Mittel der Situationsumkehr (vgl. HEMMER, 1996 b). Hier wird versucht, die Schüler mit dem eigenen Verhalten zu konfrontieren, allerdings aus Sicht der anderen.

2.2. Ansätze im Geographieunterricht

Bislang wurden eine Reihe von Unterrichtsmaterialien mit den Zielen des interkulturellen Lernens bzw. der internationalen Erziehung veröffentlicht.

Diese basieren, ihrer Vielfalt entsprechend, auf unterschiedlichen didaktischen Konzepten. HAAS (1998, S. 19) ordnet sie vier verschiedenen didaktischen Diskussionssträngen zu:

- *Interkulturelle Erziehung als soziales Lernen*: Als Hauptvertreter dieser Richtung ist SCHMITT, R. zu nennen. Ziel ist es, einen verständnisvollen, nicht diskriminierenden Umgang mit Fremden zu vermitteln und die Schüler auf Möglichkeiten gegenseitiger Bereicherung aufmerksam zu machen.
- *Interkulturelle Erziehung als politische Bildung* (u.a. ESSINGER, POMMERIN, SCHMIDT...): Hier steht die Vorbereitung auf eine multikulturelle Gesellschaft im Mittelpunkt, wobei es in erster Linie um Toleranz und vernünftige Konfliktregelung geht.
- *Interkulturelle Erziehung als antirassistische Erziehung* (vgl. AUERNHEIMER)
- *Interkulturelle Erziehung als Förderpädagogik* (vgl. NIEKE): Darunter ist vor allem eine Förderung Angehöriger von Minoritäten zur Chancengleichheit zu verstehen.

Die Ansätze im Geographieunterricht sind in erster Linie durch die Vermittlung eines Verständnisses auf verschiedenen Stufen der Lernzieltaxonomie gekennzeichnet.

Im Folgenden ist ein möglicher Strukturierungsversuch dargestellt, der im Wesentlichen vier verschiedene, sich teilweise ergänzende Zugänge aufzeigt, um Verständnis für Fremde zu vermitteln. Unberücksichtigt bleibt hier jedoch der Beitrag des bilingualen Unterrichts zum interkulturellen Lernen, dem u.a. KIRCHBERG (1997) eine große Bedeutung beimisst.

2.2.1 Verständnis durch emotionale Nähe und Alltagsorientierung

Die meisten Unterrichtsbeispiele zielen darauf ab, die Schüler emotional zu erreichen. Durch eine emotionale Nähe rückt die fremde Lebenssituation näher in das Bewusstsein und den Bedeutungsraum der Schüler. Dadurch, so z.B. ROHWER (1996), BÖHN (1992) oder TRÖGER (1994) werden die Schüler erst motiviert, sich für fremde Menschen zu interessieren. Außerdem sind nach TRÖGER (1993, S. 153) Themen, die vorrangig die Emotionen der Schüler ansprechen „... weniger der sozialen Kontrolle durch die Gesellschaft und damit auch weniger einer sozial anerkannten Wertung unterworfen.“ Somit reagieren die Schüler offen und neugierig und dies schafft günstige Wahrnehmungsvoraussetzungen für andere Themenbereiche, was sich der entwicklungspolitische Erdkundeunterricht gerade beim Einstieg zunutze machen sollte.

Die emotionale Nähe wird im Erdkundeunterricht vor allem dadurch versucht zu erreichen, dass vertraute Lebenszusammenhänge aufgezeigt werden. Beispielsweise wird der eigene Tagesablauf mit dem eines Kindes aus dem „fremden“ Land verglichen. Eine weitere Möglichkeit ist die, dass der Zugang zu den Schülern über vertraute Lebenszusammenhänge gesucht wird. So schlagen einige Autoren vor, über alltägliche Nahrungsmittel, die aus fremden Ländern kommen einzusteigen. Emotionale Nähe kann außerdem erzeugt werden, indem der Lehrer Einzelschicksale von Menschen aus anderen Ländern aufgreift. TRÖGER (2001) weist jedoch darauf hin, dass gerade hier die Normalität betont werden soll, und pittoreske und archaische Einzelercheinungen vermieden werden sollen. Die Fremden sollen als rational handelnde und als entscheidungsfähige Wesen gezeigt werden, „die im Rahmen ihrer Lebensumstände zu überaus angepassten und intelligenten Lösungen gelangen“ (HAUBRICH, 1997, S. 82). SCHMDT-WULFFEN (1992) empfiehlt, die Erörterungen von der Makroebene auf die Mikroebene zu verlagern. (Siehe auch HENNINGS, 1996). Das heißt, dass anstatt „... lebloser Statistiken und abstrakter Modellkonstruktionen...“ (SCHMIDT-WULFFEN, 1992, S. 9), der Blick auf die konkrete Alltagsbewältigung gerichtet werden soll. Es ist in diesem Zusammenhang durchaus wichtig, externe Einflüsse auf das Handeln auf lokaler Ebene zu berücksichtigen.

Bislang wurden v.a. für die Grundschule zahlreiche gute Unterrichtsbeispiele veröffentlicht, die u.a. das Prinzip der emotionalen Nähe erkennen lassen. Allen voran sind hier die Vorschläge des Projekts „Eine Welt in der Schule“ aus Bremen zu nennen, derer wichtigstes Ziel es ist, eine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen und Völkern bei den

Schülern zu fördern. Der Großteil der Unterrichtsbeispiele ist meist aus der Praxis heraus entstanden und ist empirisch kaum überprüft.

2.2.2 Verständnis durch Handlungsorientierung

HAAS (1998, S. 346) ist der Meinung: „Interkulturelles Lernen ist am aussichtsreichsten als soziales Lernen zu initiieren, das neben dem Wissenserwerb Raum bietet für die Entfaltung und Steuerung von emotionalen und handlungsorientierten Prozessen. Nur auf diese Weise können sich Empathie, Solidarität und Konfliktfähigkeit als zentrale Lernziele einer interkulturellen Erziehung entwickeln, die zugleich die wesentlichen Lernziele des sozialen Lernens und praktischen Lernens darstellen.“ Um diese Lernziele zu erreichen, wird oft gefordert, herkömmliche Unterrichtsverfahren und Unterrichtsmethoden zu überdenken und zu ändern. KROSS (1992, S. 44) betont, dass die Schüler, um Vorurteile korrigieren zu können, einen schüler- und handlungsorientierten Unterricht brauchen. Auch GUDJONS ist dieser Meinung: „Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts ist die überfällige Reaktion auf gravierende Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen heute“ (GUDJONS, 1998, S. 105). Eines der Ziele des handlungsorientierten Unterrichts ist, „...dass das Kind von seinen anfänglich egozentrischen Interpretationen sozialer Beziehungen und Konfliktlösungen zu solchen findet, die rational verantwortbar sind“ (SOOSTMEYER, 1985, S. 493). Handlungsorientierter Unterricht zeichnet sich in erster Linie durch Ganzheitlichkeit aus: Die Schüler sollen mit Kopf, Herz und Hand, also mit allen bzw. möglichst vielen Sinnen bei der Sache sein. Die Inhalte knüpfen an den Erfahrungen und Interessen der Schüler an. Eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema soll u.a. die Identifikation mit der Sache erleichtern und den Schülern die Möglichkeit für Selbstorganisation und Selbstverantwortung geben (GUDJONS, 1998, S. 109). Hierfür ist wiederum methodische Kompetenz notwendig, welche die Schüler im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts erwerben sollen und können. Eine Öffnung der Lernsituation ist unabdingbar.

In der Schule haben hier vor allem Projektstage Einzug gehalten. Sie bieten die Möglichkeit für gemeinsames Handeln und für den Austausch von Erfahrungen. Aus der Praxis des entwicklungspolitischen Erdkundeunterrichts sind hier zum Beispiel Aktionen wie Kochen, Trommeln, Schmuck basteln, Spielsachen aus Müll basteln, Hütten bauen, Schuhe putzen, Musikinstrumente basteln, E-Mail-Projekte mit Schülern aus anderen Ländern, Planspiele... zu

nennen. Werden diese Aktionen nur einzeln durchgeführt, kann jedoch die Gefahr bestehen, die Handlungsorientierung nur auf eine Art handwerkliche Tätigkeit zu beschränken. Dies würde der eigentlichen Definition als „...Tätigkeit, die der Intellekt zielgerichtet steuert und deren Ergebnis das Wissen erweitert“ (VOLKMANN, 1992, S. 71) nicht sehr nahe kommen. Darauf weist auch die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 28.02.1997 hin: „Die Handlungsorientierung schulischer Bemühungen für die 'Dritte Welt' sollte nicht auf einmalige und zusammenhanglose materielle Hilfsaktionen beschränkt werden. Vielmehr soll über freundschaftliche Beziehungen und über eine genauere Befassung mit den lokalen Strukturen die dortige Lebenswelt erkennbar werden“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 1997, S. 12).

2.2.3 Verständnis durch Begegnung

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 wird explizit darauf hingewiesen, dass es „auch für den Unterricht über die 'Dritte Welt' „wünschenswert“ ist „mit Angehörigen dieser Länder direkt ins Gespräch zu kommen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 1997, S. 12).

Nicht selten wird davon ausgegangen, dass die direkte Kulturbegegnung der beste Ort für interkulturelles Lernen sei. Dabei wird Folgendes unterstellt: „Wenn Menschen aus verschiedenen Kulturen und Nationen einander begegnen, lernen sie sich besser kennen, sie lernen einander besser verstehen, sie entdecken Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten, sie intensivieren die interpersonalen Kontakte und: Dem Frieden steht nichts mehr im Wege!“ (THOMAS, 1994, S. 227). So gibt es viele Unterrichtsbeispiele, die davon ausgehen, dass Gäste aus fremden Ländern zu mehr Offenheit, Respekt und Toleranz gegenüber Neuem und Fremden verhelfen (ZAPATA, 1996). Ist der Ausländeranteil in der Klasse hoch, kann auch gerade in der Primarstufe eine Thematisierung der unterschiedlichen Nationen einer Schulklasse diesen Lernerfolg haben. Möglich wäre es in diesem Zusammenhang auf Feste, Bräuche, Religionen oder auf die Heimat ausländischer Mitschüler einzugehen.

Eine weitere Möglichkeit, den interkulturellen Austausch und damit die Verständigung zu fördern, sieht FEURLE (1992) auf Studienreisen bzw. Exkursionen. Für SCHNURER (1994, S. 53) lassen Schulpartnerschaften, eventuell verbunden mit direktem Kontakt oder, falls möglich, E-Mail-Kontakt, genauso auf Verständigung hoffen.

Untersuchungen haben jedoch ergeben, dass weder die Einführung gemischt-kultureller Klassen noch die direkte Begegnung im Ausland oder der Gast im Klassenzimmer zwangsläufig zum Abbau ethnischer Stereotypen bzw. zum Aufbau von mehr Toleranz führt. Studien haben ergeben, dass Vorurteile und Diskriminierung zwischen unterschiedlichen Gruppenmitgliedern schon bei minimalem Kontakt auftreten. Diese Vorurteile bleiben auch bestehen, „wenn die Gruppenmitglieder sich gegenseitig näher kennen lernen und Gemeinsamkeiten aufweisen“ (THOMAS, 1994, S. 231). OTTEN (1994) stellt fest, dass gerade Auslandsaufenthalte häufig eher zu einer Verstärkung der vorhandenen Vorurteile führen und nur unter bestimmten Interaktionsformen positive Wirkungen hinsichtlich eines Verständnisses bzw. einer Toleranz zeigen. THOMAS (1994, S. 236) betont, dass Faktoren wie Freiwilligkeit, Statusgleichheit, Offenheit für neue Erfahrungen oder die Unterstützung des Kontaktes eine große Rolle spielen.

Teilweise ist dementsprechend eine virtuelle Begegnung (v.a. Internet, Video-Projekte,...) sogar vorzuziehen, da die Schüler in ihrer gewohnten Umgebung bleiben können und somit der Kontakt mit dem Fremden behutsamer und stressfreier ist. Ob er auch genauso wirksam ist wie vor Ort erlebte Interaktionen bleibt offen.

2.2.4. Verständnis durch Werteorientierung

Ein m.E. bedeutender Ansatz ist der, den man zusammenfassend mit „Verständnis durch Werteorientierung“ oder „Hineinblicken in die eigene Kultur“ bezeichnen könnte. Wesentliche Vertreter der Geographiedidaktik sind hier TRÖGER (1993), KROSS (1991), SCHMIDT-WULFFEN (1990), NESTVOGEL (1991), HASSE (1990), ROHWER (1996) u.a.. Ansatzpunkt ist zunächst die Erkenntnis kultureller Differenzen. Die Schüler müssen für diese Differenzen sensibilisiert werden (HASSE, 1994, S.4). Es wird davon ausgegangen, dass Schüler fremde Kulturen nur dann verstehen, wenn sie ihre eigene Kultur verstehen. „Die Schüler sollen dazu angeleitet werden, die eigene biographiegebundene Wahrnehmung der „Dritten Welt“ zu reflektieren. Der bewusste Umgang mit der eigenen Wertgebundenheit öffnet den Schülerinnen und Schülern den Blick für die Wahrnehmung der Menschen fremder Kulturen und befreit sie dabei gleichzeitig aus der Zwangsläufigkeit der eigenen unbewussten Selbstverständlichkeiten (TRÖGER, 1993, S. 151). Die Schüler müssen ihre eigenen Vorurteile erkennen, bevor sie offen für das Verstehen und Respektieren von Fremden sind (ROHWER, 1996). Um ihre eigenen Vorurteile zu erkennen, muss ihnen bewusst werden, wie

ethnozentrisch ihre Wertungen sind. Durch Reflexion soll eine Distanz zu diesen eigenen sozial gelernten Wertungen geschaffen werden. „In dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren, können sie auch Fremdheit als solche aushalten“ (TRÖGER, 1993, S. 152). TRÖGER (1993, S. 153) schlägt vor, den Einstieg in das Thema über den Aspekt des Spiels zu versuchen. Im Spiel setzen sich die Menschen neue Regeln, die außerhalb der sozial gelernten Wertungen stehen.

In den in der Literatur vorgestellten Unterrichtsmaterialien geht es unter diesem Aspekt in erster Linie darum, dass „... die Art der Präsentation der Menschen in der Dritten Welt primär darauf zielt, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass die fremden Menschen im Prinzip ihren eigenen Wertvorstellungen genügen“ (TRÖGER, 1994 b). Wichtig ist es, den Schülern auf diese Art und Weise das vernunftgeleitete, aufgeklärte Verhalten der fremden Menschen klar zu machen.

In diesem Zusammenhang argumentiert auch FÜHRING (1993, S. 4): „Erst durch das Eindringen in andere Denk- und Verhaltensweisen werden die Grenzen unserer Wahrnehmungsfähigkeit im interkulturellen Kontext deutlich. Mit den Augen der anderen schauen zu lernen (vgl. auch Perspektivenwechsel. Anm. d. Autorin), relativiert auch die eigenen Sichtweisen. Die Schüler können durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden lernen, andere Einstellungen und Werte als gleichwertig anzuerkennen.“

2.2.5. Bewertung der Ansätze

Trotz dieses Versuchs einer Gliederung der verschiedenen Ansätze, muss doch festgestellt werden, dass diese Ansätze nicht als nebeneinander stehende Alternativen zu sehen sind, sondern in den verschiedenen Unterrichtsbeispielen durchaus miteinander verknüpft sind. Sicherlich haben die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten auch alle ihre Berechtigung. Schließlich verfolgen sie dieselben Ziele, vor allem den Perspektivenwechsel mit dem damit verbundenen Abbau von Vorurteilen, dem Erlernen von Empathie, von Toleranz, usw. Die Schüler sollen Fremd- und Selbstbilder in Frage stellen und somit gerade im interkulturellen Kontext die unterschiedlichen kulturell bedingten Werte berücksichtigen können.

Wichtig ist es in diesem Zusammenhang, auf die Voraussetzungen der Schüler einzugehen. Wie bereits angedeutet, sind sowohl die meisten der Unterrichtsbeispiele als auch der Untersuchungen für Schüler der Grundschule und Sekundarstufe I konzipiert. Ein emotionaler Zugang ist in diesem Alter durchaus sinnvoll und berechtigt. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit auch Schüler der Oberstufe durch einen emotionalen Einstieg offen und neugierig für das Thema gemacht werden können. Auch ein handlungsorientierter Zugang ist wichtig, lässt sich jedoch je nach Schulsystem nicht einfach oder nur mit großen Schwierigkeiten realisieren. Oftmals fehlen die organisatorischen Voraussetzungen, angefangen von ausreichend zur Verfügung stehenden Stunden bis hin zu einem vorgegebenen Lehrplan, der gerade an bayerischen Gymnasien wegen des zentral gestellten Abiturs einzuhalten ist.

Es wurde auch bereits darauf hingewiesen, dass der methodische Zugang über die direkte Begegnung durchaus problematisch sein kann. In dieser Arbeit soll es nicht um interkulturelles Lernen in multikulturellen Klassen gehen, sondern über die Vermittlung fremder Kulturen, auch oder gerade solcher, mit denen die Schüler nicht unbedingt jeden Tag zu tun haben. Es ist davon auszugehen, dass Schüler nicht nur im Urlaub Kontakt mit Fremden haben. Deshalb kann auch das Nachdenken über diese bereits stattgefundenen Begegnungen, die unter Umständen nicht gerade zufriedenstellend abgelaufen sind, die Schüler sensibilisieren und auf zukünftige interkulturelle Kontakte vorbereiten.

Als sehr wesentlich erscheint der Aspekt der Wertgebundenheit der Wahrnehmung. Dies ist auch den Schülern der Oberstufe meist nicht bewusst.

Im Folgenden soll deshalb dieser Ansatz der Werteorientierung vertieft werden und mit Hilfe weiterer Autoren, die sich vor außerschulischem Hintergrund mit dem Thema „Fremde verstehen“ beschäftigen, ergänzt werden.

3. Didaktisch-theoretische Überlegungen für ein Konzept für die Oberstufe an bayerischen Gymnasien

3.1. Voraussetzungen und Ziele

Trotz der Vielzahl von Unterrichtsvorschlägen zum interkulturellen Lernen für Kinder im Vorschulalter bis hin zu Schülern der Mittelstufe, ist das Spektrum an Materialien für die Oberstufe des Gymnasiums sehr gering. Es ließe sich daraus schließen, dass das interkulturelle Lernen bis zur Oberstufe weitestgehend abgeschlossen ist. Eigene Voruntersuchungen bei Schülern der Oberstufe und intensive Gespräche mit Kollegen an verschiedenen Gymnasien in Bayern haben vielmehr ergeben, dass Vorurteile vor allem gegenüber Menschen aus Entwicklungsländern oft noch ausgeprägter sind als in der Mittelstufe, und dass die oben genannten Ziele interkulturellen Lernens keineswegs zufriedenstellend erreicht sind. Auch noch in der Oberstufe sehen die Schüler das, was sie sehen, nur durch die Brille des ihnen Bekannten. Das Verhalten fremder Menschen wird oft nicht verstanden und daher schnell als „dumm“, „minderwertig“ oder „rückständig“ abgetan. Vielen Schülern mangelt es an Toleranz und Aufgeschlossenheit.

Die Oberstufe des Gymnasiums soll die Schüler nicht nur auf ein Studium an der Hochschule vorbereiten. Die Schüler sollen neben der Studierfähigkeit auf ein Leben in einer globalisierten Welt vorbereitet werden und zudem Berufsfähigkeit erwerben. Diese Berufsfähigkeit kann auf unterschiedlichste Art und Weise verstanden werden. Es soll in diesem Zusammenhang jedoch weniger auf berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten eingegangen werden, sondern auf allgemeine Fähigkeiten, die die Schüler qualifizieren, Führungspositionen zu übernehmen. Dazu gehört u.a. eine Persönlichkeitsstruktur, die durch Aufgeschlossenheit, Respekt, Verantwortung, Toleranz, Flexibilität und Solidarität gekennzeichnet ist. Im interkulturellen Kontext werden diese Fähigkeiten als interkulturelle Kompetenzen bezeichnet. Wie wichtig diese Kompetenzen im Berufsleben sind, zeigen Gespräche mit Mitarbeitern größerer Unternehmen. Diese legen sehr großen Wert darauf, dass ihr Personal, das ins Ausland geschickt wird bzw. mit ausländischen Kunden in Kontakt kommt, vorher interkulturell geschult wird. Es sollte daher durchaus im Verantwortungsbereich der Schule liegen, die Schüler im Rahmen eines interkulturellen Lernens auf diese von ihnen erwarteten Qualifikationen vorzubereiten.

Dazu sollen die Schüler zunächst lernen und vor allem auch die Notwendigkeit sehen, die subjektive Sicherheit des Verstehens in Frage zu stellen. „Mangels Kenntnis, Erfahrung und Einfühlungsvermögen bezüglich der fremden Kultur werden Verhaltensauffälligkeiten allein personal attribuiert und nicht als Resultat kulturspezifischer und von der eigenen Kultur abweichender Orientierungssysteme interpretiert.“ (THOMAS, 1993, S. 385).

Des Weiteren sollen die Schüler Perspektivenwechsel bzw. isomorphe Attribution erlernen und einüben. Hierzu müssen den Schülern Urteilsverzerrungen erst bewusst gemacht werden. Durch Perspektivenwechsel sollen die Schüler schließlich zu neuen, objektiveren, bzw. richtigen Situationsdeutungen gelangen.

Sie sollen ein Überlegenheitsgefühl, das sie vor allem gegenüber Kulturen aus sog. Entwicklungsländern haben, abbauen. Auch dies ist wieder davon abhängig, dass die Schüler das fremde Verhalten verstehen, denn wenn Schüler das fremde Verhalten nicht verstehen, kann dies zu einer Abwehrhaltung bzw. Abneigung oder Abwertung führen (vgl. THOMAS, 1993).

Das eigentliche Ziel des Unterrichts kann daher folgendermaßen formuliert werden: *Die Schüler sollen Verständnis für fremde Kulturen und deren Handlungsmuster gewinnen.*

Versucht man, die bereits existierenden Konzepte für die Oberstufe (vgl. Kap. 2.2) auszuweiten, so sollte man berücksichtigen, dass gerade der stark emotionale Zugang auf enorme Abwehr in der Oberstufe stößt, wie Gespräche und Diskussionen mit Schülern im Vorfeld der Arbeit ergaben. Die Schüler lehnen in erster Linie einen Zugang über Betroffenheit ab.

Die Konzepte der Handlungsorientierung und der Begegnung lassen sich im größeren Umfang oft aus organisatorischen Gründen nicht verwirklichen. Eigene Voruntersuchungen zeigten zudem, dass auch durch Projekte ein langfristiges Verständnis sehr schwer zu vermitteln ist. Bei den Schülern steht nämlich oft der Spaß bzw. die Andersartigkeit des Unterrichts im Vordergrund und verdrängt den eigentlichen Inhalt bzw. die Hintergründe.

Gerade, wenn man sich um den Perspektivenwechsel bemüht, der, wie bereits dargestellt, beim interkulturellen Lernen eine zentrale Rolle spielt, sollte man bedenken, dass erst in der Phase der Adoleszenz Schüler „... zunehmend den Standpunkt, von dem aus gedacht wird, in die eigenen Überlegungen einbeziehen“ (FEND, 2001, S. 126) und so eine Perspektivenübernahme vollziehen können. Während die Schüler bis zum Alter von etwa 12 Jahren stereotype Einstellungen von den Erwachsenen übernehmen, „... mit im typischen

Fall ausnahmslos negativer Bewertung von Fremdgruppen" (KATTMANN, 1977, S. 407), werden diese Einstellungen bis zum Alter von 16 Jahren noch differenziert. Dies kann aber nicht im Sinne von größerer Offenheit oder Flexibilität der Einstellungen gedeutet werden. „Das Stereotyp erscheint zwar nach dem Befund individuell etwas differenzierter und damit komplexer, gleichzeitig wird es aber kollektiv stabiler" (KATTMANN, 1977, S. 407). Da der Perspektivenwechsel die zentrale Bedeutung innehat, ist es notwendig, diesen in der Oberstufe aufzugreifen.

In den bisherigen Konzepten wurde zudem den Schülern die Notwendigkeit interkulturellen Lernens nicht richtig bewusst. Zwar wird durch die Alltagsorientierung versucht, Schülern die Bedeutung interkulturellen Lernens zu vermitteln, eine persönliche Motivation sehen Schüler für sich noch nicht. Im Folgenden sollen daher lernpsychologische Grundlagen wie die Neugiermotivation und die Subjektwissenschaft berücksichtigt werden.

Das Konzept der Werteorientierung soll ausgebaut und theoretisch untermauert werden. Hierzu werden vor allem Theorien nach THOMAS und TRIANDIS herangezogen. Des Weiteren soll ein allgemeines theoretisches Gerüst interkulturellen Lernens zugrunde gelegt werden. In außerschulischen Konzepten dient hier oft das Stufenkonzept nach WINTER, das hier für den Unterricht überprüft werden soll.

3.2 Ergänzende Konzepte aus weiteren Wissenschaften

3.2.1. Lernpsychologische Voraussetzungen

3.2.1.1. Neugiermotivation

Eine der Grundvoraussetzungen des Lernens ist die Motivation bzw. das Interesse der Schüler.

Nach der Wahrnehmungspsychologie ist ein mittlerer Neuigkeitsgehalt für das Interesse der Schüler und deren Aufnahmevermögen von Vorteil. EDELMANN (1996) stellt fest, dass das Interesse am größten bei optimaler Inkongruenz ist, d.h. bei Nicht-Übereinstimmung zwischen der aktuellen Information und dem beim Schüler bereits vorhandenen Schemata. Wenn den Schülern Dinge nahegebracht werden, die Überraschung oder Verblüffung hervorrufen, regt sie das in besonderer Weise dazu an, sich mit diesen Erscheinungen zu beschäftigen (EDELMANN, 1996, S. 362 ff).

Dieser optimale Widerspruch zwischen kognitiven Elementen, d.h. zwischen neuem und altem Wissen darf allerdings nicht zu groß und nicht zu klein sein.

Reizqualitäten besitzen etwa:

- *Neuheit*: absolut (oder relativ) neue Dinge lösen Überraschung oder Verblüffung aus und regen in besonderer Weise dazu an, sich mit diesen Erscheinungen zu beschäftigen. Optimal ist ein subjektiv etwa mittleres Ausmaß an Neuheit. Ein extremes Ausmaß an Neuheit könnte eher Ängste hervorrufen und abschrecken.
- *Komplexität*: Vielfältigkeit und Verschiedenheit der Teile eines Ganzen.
- *Ungewissheit*: Zweideutigkeit, Widersprüchlichkeit, Zweifel oder Verwirrung spiegeln kognitive (und emotionale) Konflikte wider. Ähnliche Auswirkungen haben Wissenslücken. Zeichnungen, die unsere Wahrnehmung leicht täuschen, wecken unmittelbar unser Interesse. Menschen weisen ein Bedürfnis nach Widerspruchsfreiheit und Sicherheit auf und versuchen deshalb, solche ungewissen Situationen aufzuklären.

3.2.1.2. Die kritische Psychologie / Subjektwissenschaft

Sieht man sich die Lernziele im Bereich des interkulturellen Lernens an, so fällt auf, dass hier immer gesellschaftliche Anforderungen und Probleme in pädagogische Ziele umformuliert werden, die Bedürfnisse der Adressaten aber nicht vorkommen. Ein gesellschaftlich erzeugtes und strukturell verankertes Problem wird so formuliert, dass es Personengruppen attribuiert werden kann. Wenn zum Beispiel Ausländerfeindlichkeit zum Problem wird, erklärt man den Abbau von Vorurteilen und Rassismus zum pädagogischen Ziel (vgl. Kap. 2.1.2). Das pädagogische Ziel wird damit die Veränderung von Menschen. Niemand fragt aber danach, ob diese Menschen auch geändert werden wollen oder sich selbst verändern wollen. Die kritische Psychologie, die sich als Subjektwissenschaft versteht, fragt nach den Gründen für das Handeln. Die erste Frage soll deshalb die sein, welchen Grund jemand hat, diese Lernaufgabe für sich engagiert zu übernehmen. Gerade in der Schule werden die Ziele in Lehrpläne und Lehrstoff umgesetzt, ohne dass nach den Lernzielen der Schüler gefragt wird. Die Folgen liegen für HOLZKAMP (1994, S. 14) auf der Hand: „Wenn man den SchülerInnen unter Ausklammerung ihrer eigenen Subjektivität ihre rassistischen Einstellungen aberziehen will, sie also in ihrer Weltsicht und personalen Integrität von vornherein negiert, muss man sich eigentlich nicht wundern, wenn sie da nicht mitspielen, sondern ... sich gegenüber jeder Einmischung in ihre innere Angelegenheiten abschirmen.“ Auch HELD (1994) behauptet, dass Lernen immer in der ersten Person geschieht, und dass jeder einen Grund zum Lernen braucht. Lernen ist ein Umweg im Handeln, der immer dann subjektiv notwendig wird, wenn ein Problem durch direktes Handeln offensichtlich nicht gelöst werden kann. Die Aufgabe des Lehrers wäre es in diesem Zusammenhang, entweder ein Lernproblem des Betroffenen aufzugreifen oder ihm ein Lernproblem so einsichtig zu machen, dass es motiviert von den Betroffenen übernommen werden kann.

Sobald jemand einsieht, dass er interkulturelle Kompetenz braucht, um kulturelle Überschneidungssituationen befriedigend zu gestalten, hat er ein Motiv für interkulturelles Lernen. Dieses Motiv soll den Schülern auf verschiedene Art und Weise geboten werden (vgl. Kap. 3.4.1).

3.2.3. Kulturelle Orientierungssysteme / zentrale Kulturstandards

THOMAS (1996) geht davon aus, dass jedes menschliche Handeln Teil der Kultur ist, also von kulturellen Faktoren abhängt. Diese kulturellen Faktoren begründen sich jedoch in aller Regel in einem monokulturellen Begegnungsraum, ohne mit fremdkulturellen Einflüssen und Ansprüchen konfrontiert zu werden.

THOMAS (1988, S. 82) schreibt, dass sich jede kulturelle Gruppe ein Regelsystem schafft, sogenannte Kulturstandards. Dieses Regelsystem ist ihrem eigenen, spezifischen Lebensraum angemessen. Es bleibt also nicht dem Zufall überlassen, welche „Spielregeln“ in der Kultur gelten. Diese Spielregeln sind vielmehr „... als Resultat einer historisch gesehenen sinnvollen Auseinandersetzung mit der vorgefundenen Umwelt...“ (MARKOWSKY/THOMAS, S. 7) zu verstehen. Die Menschen passen ihr Verhalten den in ihrer Umgebung vorherrschenden Lebensumständen an, wie etwa Ernährungslage, Bevölkerungsdichte, Klima, Religion, Politik,... . Diese „Spielregeln“ setzen sich aus verschiedenen Elementen wie Einstellungen, Überzeugungen, Bewertungsprozesse, Erwartungen, Rollenverständnisse, Normen und Werte zusammen. Sie bestimmen das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln und werden von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und auch für andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen. Kulturstandards, die in einer Kultur besonders ausgeprägt und wichtig sind, können in einer anderen völlig fehlen oder zumindest von viel geringerer Bedeutung sein. Dieses Regelsystem wird über den Prozess der Sozialisation an die nachfolgende Generation weitergegeben. Wir übernehmen sie genauso, wie wir die Sprache erlernen. „Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Standards beurteilt und reguliert“ (THOMAS, 1993, S. 381). Die individuellen und gruppenspezifischen Ausprägungen dieser Kulturstandards können zwar innerhalb eines gewissen Toleranzbereichs liegen, aber Einstellungen und Verhaltensweisen, die außerhalb dieser Toleranzgrenzen liegen werden abgelehnt, teilweise auch sanktioniert. Entspricht ein beobachtetes Verhalten den z.B. deutschen Kulturstandards von Pünktlichkeit, Höflichkeit, Sauberkeit u.ä., dann wird es als „normal“ und „richtig“ akzeptiert, weicht es unter Berücksichtigung gewisser Toleranzgrenzen davon ab, wird es als fremd, anormal, provokant u.ä. empfunden und bewertet. Verhaltensweisen, die in einer Kultur als wünschenswert angesehen werden, können in einer anderen Kultur durchaus als Fehlverhalten interpretiert werden. Selbst Gesten können so in einem anderen Land völlig missverstanden werden. In der Regel ist sich nämlich der Mensch der Funktionen der Kulturstandards und ihres Einflusses nicht bewusst (STAHL, 1998, S. 78). Um andere Kulturen überhaupt verstehen zu können, bzw.

Verständnis für deren Verhalten aufbringen zu können, ist es deshalb notwendig, Verhalten und Einstellungen im Kontext der anderen Kultur bzw. des anderen kulturellen Orientierungssystems zunächst zu erfassen und dann zu bewerten.

Treffen zwei verschiedene kulturelle Regelsysteme aufeinander, so kann es zu zwei verschiedenen Wahrnehmungen von Wirklichkeit kommen. Ist sich der Mensch dann jedoch des Einflusses der Kulturstandards nicht bewusst, so wird sein Denken, Verhalten und Urteilen automatisch an den eigenkulturellen Standards ausgerichtet, was zwangsläufig zu Missverständnissen und Konflikten führen kann. Verhaltens- und Reaktionsweisen der anderen werden auf der Basis des eigenen Orientierungssystems falsch interpretiert oder nicht verstanden. Bei der direkten Begegnung kommt es zum sog. „Kulturschock“ (MÜLLER/THOMAS, 1991, S.8). Aber auch bei der nicht-direkten Begegnung, wie etwa beim Lernen über fremde Kulturen im Erdkundeunterricht, kann es, wenngleich nicht zum Kulturschock, doch zu Vorurteilen und Abneigung gegenüber den Menschen dieser Kulturen kommen.

Hier setzt nach MÜLLER/THOMAS interkulturelles Lernen an. THOMAS (1988, S. 83) versteht interkulturelles Lernen darin, das der anderen Kultur „... spezifische Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf das Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden.“ Interkulturelles Lernen bedingt demnach neben dem Bewusstwerden und Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion der eigenen Kulturstandards. Ein hoher Lerneffekt wird besonders dann erreicht, wenn es gelingt, die Gründe für die als kritisch erlebten Begegnungssequenzen kulturspezifisch zu verankern und aus der Konfrontation von eigenen und fremden kulturellen Orientierungsmustern heraus zu verstehen.

Laut THOMAS (1993, S. 382) und FUNKE (1989) vollzieht sich interkulturelles Lernen nicht nur in interkulturellen Überschneidungssituationen, also in der direkten Begegnung, sondern auch bei vermittelten indirekten Erfahrungen. Dabei sind vier verschiedene Stufen des interkulturellen Lernens möglich bzw. nötig (vgl. auch WINTER, 1988):

1. Stufe: Aneignung von Orientierungswissen über eine fremde Kultur, im Sinne von Landeskunde und Kulturkunde.
2. Stufe: Erfassung des kulturfremden Orientierungssystems, bzw. der Kulturstandards, wie z.B. Normen, Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen,...).
3. Stufe: Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata.

4. Stufe: Generelle Fähigkeit, fremde Kulturen zu verstehen, bzw. sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden.

3.2.4. Isomorphe Attribution (Triandis)

“It has been shown to increase isomorphic attributions, which increase the chances of seeing the other person as similar” (TRIANDIS, 1994, S.239). In der Literatur werden viele Bedingungen beschrieben, die erfüllt sein müssen, um kulturelle Überschneidungssituationen, zu denen man bedingt auch die Beschäftigung mit fremden Kulturen im Geographieunterricht zählen kann, bewältigen zu können. Nachzulesen sind diese zum Beispiel bei DINGES (1983), FURNHAM & BOCHNER (1986) und DINGES & BALDWIN (1996). Besondere Bedeutung findet jedoch das Konzept von TRIANDIS (1975): Für ihn ist die Fähigkeit zur „isomorphen Attribution“ eine der wichtigsten Voraussetzungen für interkulturelles Lernen und Handeln. Allgemein wird in der Psychologie „das Zuschreiben von Ursachen für ein bestimmtes Verhalten..“ (MARKOWSKY/THOMAS, 1995, S. 9) als „Attribution“ bezeichnet. Menschen beobachten das Verhalten anderer und bilden sich ein Urteil darüber, ob diese kompetent, naiv, machtgerig etc. sind. Um die Handlungsabsichten einer Person zu verstehen, muss man jedoch den Kontext, in dem Handlungen geschehen, verstehen. Kultur leistet einen großen Beitrag zu diesem Kontext, weshalb es sehr wichtig ist, Wissen über die jeweilige Kultur zu haben, bevor man die Motivation eines anderen Menschen beurteilen kann. Die Ursachen für das fremdkulturelle Verhalten sind auf Grundlage des fremdkulturellen Orientierungssystems zu interpretieren. Der Lernende muss zu der Einsicht kommen: „Wenn ich in seiner Kultur aufgewachsen wäre und die Erfahrungen gemacht hätte, die er gemacht hat, dann würde ich genauso handeln wie er“ (TRIANDIS, 1975, S.41). Mit anderen Worten heißt das, dass der Lernenden in der Lage sein sollte, das Verhalten eines Fremdkulturellen „...so zu verstehen, wie es dem fremdkulturellen Orientierungssystem entspricht“ (LANGE, 1994, S.25).

Im Modell interkulturellen Lernens nach WINTER (1988) könnte man diese isomorphe Attribution der dritten Stufe zuordnen: Nachdem das Wissen über die fremde Kultur und über deren Kulturstandards angeeignet worden ist, soll im nächsten Schritt die Fähigkeit zum Umgang mit unterschiedlichen Kulturstandards erworben werden.

Seit den 1960er Jahren wurden Untersuchungen durchgeführt, um herauszufinden, welche Kompetenzen man benötigt, um interkulturelle Überschneidungssituationen zu meistern und durch welche didaktischen Maßnahmen diese vermittelt werden können. Eine dieser Methoden ist der Cultural Assimilator (LANGE, 1994), auf den im Kapitel 3.4.2 näher eingegangen wird. Diese Untersuchungen haben auch ergeben, dass derartige Orientierungsprogramme „... ein sehr hilfreicher Teil innerhalb längerfristiger Erziehungsmaßnahmen sein ...“ (LANGE, 1994, S. 16) können. So forderten ALBERT und TRIANDIS bereits 1988, interkulturelles Training für Schüler und Lehrer einzuführen.

3.2.5. Folgerungen für ein „interkulturelles“ Unterrichtskonzept für die Oberstufe

Aus dem im Kapitel 2.1.2 aufgezählten Katalog der Ziele eines interkulturellen Lernen bzw. einer internationalen Erziehung wird nun der Focus auf Verständnis für fremde Kulturen bzw. für deren Verhalten und Lebensweisen gerichtet. Legt man hierfür die Stufen interkulturellen Lernens nach WINTER (1988) zugrunde, so lässt sich vermuten, dass die erste Stufe, also der Erwerb von Landeskunde und teilweise auch von Kulturkunde, in der Oberstufe schon weitestgehend erreicht sein sollte. Allerdings kann man genauso davon ausgehen, dass der Erdkundeunterricht, zumindest laut Lehrplan, in der aktuellen Version für das Gymnasium in Bayern, auch auf dieser ersten Stufe stehen bleibt. Hier müsste also ein Konzept für interkulturelles Lernen ansetzen. Laut THOMAS soll den Schülern im nächsten entscheidenden Schritt überhaupt bewusst werden, dass unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Orientierungssysteme besitzen, die als Grundlage für ihr Handeln und Verhalten dienen. Neben dem Erlernen fremder Orientierungssysteme sollen demnach die Schüler auch ihre eigenen Kulturstandards definieren bzw. reflektieren. Die Geographiedidaktik betonte dies bereits, indem das Eigene und Fremde miteinander verknüpft werden, bzw. Eigen- und Fremdbilder verglichen werden sollen. Es ist bislang jedoch wenig auf konkrete Unterschiede innerhalb der Kommunikation eingegangen worden. Das Bewusstwerden möglicher Konflikte und Missverständnisse, die sich beim Vergleich der unterschiedlichen Kulturstandards gerade auch im Bereich der Kommunikation, sei es verbal oder gerade auch nonverbal, ergeben, ist für die Schüler oft neu, überraschend und, Bezug nehmend auf die in Kapitel 3.2.1.1 beschriebene Neugiermotivation, motivierend. Verstehen die Schüler erst einmal die Auswirkungen und das Ausmaß der unterschiedlichen Kulturstandards in augenscheinlichen Bereichen wie der Kommunikation, fällt es ihnen leichter, diese unterschiedlichen Kulturstandards auch in anderen Bereichen des Lebens zu

akzeptieren und das Handeln der Menschen und dementsprechend die Menschen selbst zu verstehen. Es ist durchaus auch im Sinne des emotionalen Zugangs nach TRÖGER (1993) zu verstehen, wenn der Einstieg über ein Thema erfolgt, das möglichst wenig mit sozialen Wertungen belegt ist. Die unterschiedliche Bedeutung von Gesten und Körpersprache könnte ein solches Thema sein, das die Schüler wertneutral sehen und sie offen und neugierig macht für weitere kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Kulturstandards und dementsprechend des gesamten Lebens und Handelns.

Die Schüler sind sich außerdem darüber bewusst, bzw. können es sehr schnell nachvollziehen, dass im Zeitalter der Globalisierung und Internationalisierung die Notwendigkeit einer interkulturellen Kompetenz für die berufliche Laufbahn unbestritten ist, was wiederum aus psychologischer Sicht, gerade aus Sicht der kritischen Psychologie (vgl. Kap. 3.2.1.2) gute Voraussetzungen für die Motivation darstellen.

Die dritte Stufe bezeichnet WINTER (1988) als „Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata“. Hier sollen die Schüler nach TRIANDIS einüben, eigenkulturelle und fremdkulturelle Orientierungssysteme als gleichwertig anzuerkennen und sie beim Urteilen über andere Personen auch mit einzubeziehen. Dadurch sollen die Schüler schließlich zu mehr Verständnis für fremde Kulturen gelangen. Auch TRÖGER (1993) fordert aufgrund ihrer empirischen Untersuchungen ein Hineinblicken in die eigene ethnische Wertgebundenheit: „In dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren, können sie auch Fremdheit als solche aushalten“ (TRÖGER, 1993, S. 152). Dieser Schritt, der vergleichbar ist mit dem Perspektivenwechsel in den bisher dargestellten Ausführungen, ist sicherlich der schwierigste. Eine beliebte Methode, den Schülern den Perspektivenwechsel nahe zu bringen, ist das Rollenspiel. Hier lernen die Schüler, sich in andere hineinzusetzen und die Standpunkte anderer zu verstehen. Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, verfolgen auch weitere Ansätze dieses Ziel. Im folgenden praktischen Teil sollen jedoch vor allem interkulturelle Trainingsmethoden bzw. Aspekte davon einbezogen werden, die in Unternehmensschulungen erprobt wurden. Ebenso soll das von HEMMER (1996 b) erwähnte Mittel der Situationsumkehr berücksichtigt werden. Langfristig wäre es wünschenswert, die nach WINTER als vierte Stufe interkulturellen Lernens bezeichnete generelle Fähigkeit, fremde Kulturen zu verstehen bzw. sich schnell und effektiv zurechtzufinden zu erreichen. Dies wird jedoch erst möglich sein, wenn den Schülern öfters interkulturelle Programme, auch fächerübergreifend, dargeboten werden. Im Erdkundeunterricht würde sich dies bei der Behandlung verschiedener Kulturkreise geradezu aufdrängen.

Die folgende Abbildung fasst die zentralen Aspekte des Konzepts noch einmal graphisch zusammen:

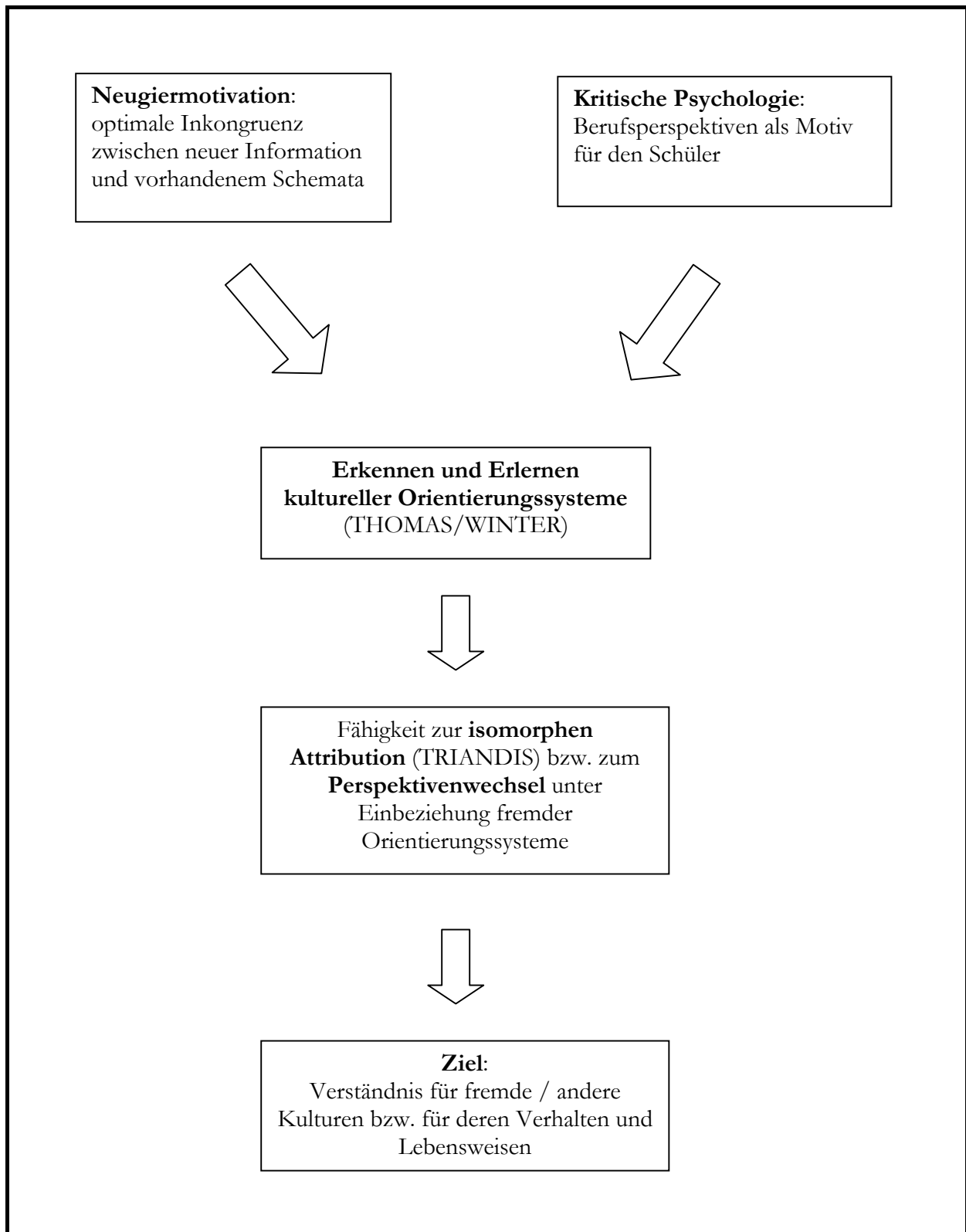


Abbildung 5: Schema zum interkulturellen Lernen (Entwurf: G. Schröder)

3.3. Rahmenbedingungen für eine Unterrichtsreihe in der Oberstufe des Gymnasiums

3.3.1. Der Lehrplan

Im Rahmen des aktuellen Lehrplans für Gymnasien in Bayern (KWMBI, 1991) findet das Thema des interkulturellen Lernens im Sinne von Verständnis für fremde Kulturen in der Oberstufe keine explizite Erwähnung. Eine Ausnahme stellt der Leistungskurs 13 dar. Während in der Jahrgangsstufe 11 der Schwerpunkt regional auf „Deutschland“ und vor allem dessen wirtschaftsgeographischen Aspekten liegt, werden in der Jahrgangsstufe 12 die Themen „Europa“, „USA/Kanada“, „Sowjetunion/Nachfolgestaaten“ sowie „China“ lediglich im Leistungskurs vertieft. Ansatzweise könnte man den Aspekt des interkulturellen Lernens im Punkt 1.5 „Deutschland in Europa“ der 11. Klasse erkennen. Hier sollen die Schüler „... die Chancen des europäischen Einigungsprozesses für Deutschland erkennen und darüber hinaus die Beiträge und Leistungen der übrigen Staaten in den Bereichen Wirtschaft und Kultur einschätzen lernen“ (KWMBI, S. 1352). In der genaueren Beschreibung geht es dann jedoch in erster Linie um wirtschaftliche Zusammenarbeit.

In der Jahrgangsstufe 12 sollen „... natur- und kulturlandschaftliche Ausprägungen anschaulich erfahren ...“ werden (KWMBI, S. 1354), bzw. im Leistungskurs „... am Beispiel von Nationalitätenkonflikten ein Verständnis der Schwierigkeiten und Chancen innerstaatlicher und zwischenstaatlicher Integrationsbemühungen entwickelt“ werden (KWMBI, S.1368). Auch hier wird in den weiteren Ausführungen nicht auf ein Verständnis für die Menschen dieser Kulturen eingegangen. Im Leistungskurs wird noch auf „... die Notwendigkeit der europäischen Zusammenarbeit“... hingewiesen (KWMBI, S. 1371) - reduziert auf eine wirtschaftliche und ökologische Ebene.

Lediglich im Leistungskurs 13 wird ausdrücklich erwähnt, dass die Schüler „... zu einem vertieften Verständnis für andere Völker und Kulturen...“ gelangen sollen (KWMBI, S. 1375). Erreicht werden soll dieses Ziel, indem sie die kulturräumlichen und soziokulturellen Rahmenbedingungen in unterschiedlichen Erdräumen und vor allem deren Schwierigkeiten gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und ökologischer Art kennen lernen. Durch den Erwerb der naturräumlichen Gegebenheiten lernen die Schüler „... einen wesentlichen Teil des Handlungsspielraums des wirtschaftenden Menschen in den Entwicklungsländern ...“ kennen (KWMBI, S. 1376). Nach WINTER (1988) ist zwar das topographische Grundwissen bzw. die Landeskunde eine der Voraussetzungen für interkulturelles Lernen, erweist sich jedoch bei

weitem nicht als ausreichend. Auch die Vermittlung der „... soziokulturellen Gegebenheiten ..., welche die Entwicklungsräume in den einzelnen Kulturerdteilen in unterschiedlicher Weise prägen ...“ (KWMBI, S. 1376), wie z.B. der Tribalismus, die Plantagenwirtschaft, die Subsistenzwirtschaft oder der Nomadismus sind zwar grundlegende Voraussetzungen für interkulturelles Lernen, lassen die Schüler jedoch auf der ersten Stufe stehen.

3.3.2. Voruntersuchung und Erfahrungen

Kleinere Voruntersuchungen in Form von Gesprächen, Bildern und Rollenspielen in der Oberstufe haben gezeigt, dass die Ziele einer interkulturellen Erziehung keinesfalls zufriedenstellend erreicht sind. Gerade das Afrikabild ist in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler geprägt von Unverständnis und Vorurteilen. Auch REICHART-BURIKUKIYE (zit. nach POENICKE, 2001, S. 9) hat in ihrer Studie festgestellt, dass selbst 13-20-jährige Schüler „... ihre eigene Kultur in jedem Fall als intellektuell und materiell überlegen ...“ sehen.

Zunächst wurden daher bereits bestehende geographiedidaktischen Konzepte im Unterricht ausprobiert.

Auf die Tatsache, dass ein emotionaler Zugang, im Sinne von Betroffenheit, wie er meist in Primarstufe, Unter- und Mittelstufe gefordert wird, sehr oft auf Ablehnung stößt, wurde bereits hingewiesen. In Gesprächen mit Schülern der Oberstufe wurde dies immer wieder deutlich gemacht, wie folgendes Zitat eines Schülers der Autorin gegenüber zeigt: „Wir hatten schon die Befürchtung, Sie seien so eine Öko-Tussi die wieder mal auf betroffen macht!“.

Auch das Prinzip der Handlungsorientierung soll nicht in seinem vollen Umfang berücksichtigt werden. Zum einen sprechen hier organisatorische Rahmenbedingungen dagegen, die im nächsten Punkt beschrieben werden, allen voran der Faktor Zeit. Hinderlich ist zum anderen auch die Tatsache, dass der Unterricht im Rahmen dieser Arbeit für eine Evaluierung vergleichbar sein soll, was zum Beispiel bei reiner Projektarbeit schwer möglich ist, wenn man davon ausgeht, dass schon die Idee für das Projekt von den Schülern selbst kommen soll. In einigen Pretests wurden dennoch unterschiedliche Projekte zum Thema Afrika durchgeführt. Projekte, die darauf abzielten, möglichst viele Sinne der Schüler anzusprechen, beispielsweise durch Basteln, Kochen, Trommeln, etc. fanden zwar bei den Schülern großen Anklang, in Gesprächen danach konnte jedoch nicht festgestellt werden, dass bei den Schülern mehr Verständnis für Fremde vorhanden war als vorher. Projekte, die die Nord-

Süd-Problematik aufarbeiteten, ließen zwar das Verständnis für globale Zusammenhänge wachsen, trugen jedoch kaum zu interkultureller Kompetenz bei.

3.3.3. Organisatorische Rahmenbedingungen

Basierend auf diesen Vorüberlegungen und den theoretischen Konzepten wurde eine Unterrichtsreihe entworfen, die von der Autorin in verschiedenen Gymnasien in Bayern durchgeführt werden konnte. Aus organisatorischen Gründen musste die Unterrichtsreihe auf vier Unterrichtsstunden begrenzt werden: Da sich der Unterricht nicht explizit auf den Lehrplan bezieht, war es nicht möglich, in einer Abiturklasse mehr als vier Stunden von dem verantwortlichen Lehrer zu Verfügung gestellt zu bekommen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, innerhalb von vier Stunden den Schülern Verständnis für alles Fremde und alle fremden Völker vermitteln zu können. Deshalb ist der Unterricht so aufgebaut, dass in den ersten beiden Stunden allgemein das Interesse geweckt werden soll, bzw. die Schüler eine Notwendigkeit zum interkulturellen Lernen auch für sich persönlich erkennen können. Außerdem soll der Denkprozess, zu hinterfragen, warum andere Menschen anders sind oder anders handeln bereits in Gang gesetzt werden. In den darauffolgenden beiden Stunden sollen die erworbenen Erkenntnisse am Beispiel von Afrika umgesetzt werden. Ein längerfristiges Ziel wäre es, derartigen Unterricht auch bei der Behandlung anderer Kulturerdteile zu gestalten. Leider würde dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Das Konzept lehnt sich an die Stufen interkulturellen Lernens nach WINTER an und versucht inhaltlich die Kulturstandards nach THOMAS zu berücksichtigen. Die erste Stufe kann, wie bereits erwähnt, zumindest was das landeskundliche Wissen betrifft, weitgehend als bekannt vorausgesetzt werden. Der Schwerpunkt des Unterrichts in der Oberstufe muss also auf der 2. und 3. Stufe, nämlich der isomorphen Attribution liegen, was im Folgenden genauer dargestellt wird.

3.4. Didaktische Konzeption des Modell-Unterrichts

Der Unterricht ist in zwei Teile aufgebaut. Der erste Teil ist eher allgemeiner Natur und führt die Schüler theoretisch an das Thema heran, wobei Beispiele aus verschiedenen Ländern und Kulturen eingebunden werden. Der zweite Teil konkretisiert die erworbenen Kenntnisse. Die Schüler sollen diese vertiefen und versuchen, am Beispiel Afrika anzuwenden. Hinsichtlich möglicher Artikulationsstufen bietet der erste Teil daher vor allem die Hinführung zum Thema bzw. die Problematisierung und mögliche Lösungsstrategien, während der zweite Teil den Schwerpunkt auf die Vertiefung bzw. Anwendung legt.

3.4.1. Hinführung und Problematisierung

Der erste, einführende Teil dient vor allem dazu, den Schülern die Notwendigkeit des Infragestellens der subjektiven Sicherheit des Verstehens bewusst zu machen.

Zu Beginn des Unterrichts sollen die Schüler zunächst auf die Möglichkeit unterschiedlicher Wahrnehmungen und dementsprechend unterschiedlicher Beurteilungen von Situationen aufmerksam gemacht werden. Durch verschiedene Beispiele erfahren sie, zu welchen Missverständnissen, Konflikten und auch wirtschaftlichen Auswirkungen diese unterschiedlichen Interpretationen führen können. Als Einstieg dient ein Bild (M1, vgl. Anhang), das zwei Männer händehaltend zeigt. Die Schüler sollen spontan äußern, wie sie diese Situation beurteilen.

Da die Mehrheit der Schüler die beiden Männer als homosexuell einschätzen wird, wird zunächst geklärt, dass in anderen Ländern das Händehalten bei Männern oder auch bei Frauen durchaus üblich ist und keinesfalls als Zeichen von Homosexualität gewertet werden kann.

Mit weiteren Beispielen wird darauf aufmerksam gemacht und diskutiert, dass unterschiedliche Situationen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden können, und dass diese unterschiedliche Sichtweise zwischen verschiedenen Kulturen in der Regel noch viel ausgeprägter ist als innerhalb der eigenen Kultur. Die Schüler erkennen, zu welchen Missverständnissen und Konflikten diese unterschiedliche Interpretation führen kann. Die Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf die unterschiedliche Bedeutung von Gesten (M 2-7), wie auch das bereits in der Einleitung genannte Victory-Zeichen, „o.k.-Gesten“ oder Kopfschütteln und Kopfnicken. Ein umfassenderes Beispiel aus der Wirtschaft

soll noch zusätzlich verdeutlichen, welche Peinlichkeiten und vor allem finanziellen Auswirkungen derartige Missverständnisse mit sich bringen können (M8). Hier wird das Scheitern eines Verhandlungsgesprächs zwischen Finnen und Deutschen aufgezeigt. Der Hauptgrund für dieses Scheitern sind die für Deutsche extrem lang erscheinenden Redpausen der Finnen, welche die Deutschen als Aufforderung zum Reden verstehen. Die Finnen ihrerseits finden jedoch dieses ständige Unterbrechen sehr unhöflich und unverschämt. Das Aufmerksam machen auf unterschiedliche Interpretation von Situationen und Gesten erweckt bei den Schülern großes Interesse, da die neuen Informationen nicht mit dem beim Schüler bereits vorhandenen Schemata übereinstimmen (vgl. Kap. 3.2.1.1).

In einer Diskussion stellen die Schüler fest, dass sie zum Beispiel im Urlaub oder auch zu Hause mit derartigen Fehlinterpretationen selbst Erfahrung gesammelt haben. Sie erkennen die Notwendigkeit zu lernen, Menschen aus anderen Kulturen **„richtig“** zu verstehen“. Dadurch, dass sie einsehen, dass sie interkulturelle Kompetenz benötigen, um kulturelle Überschneidungssituationen befriedigend gestalten zu können, haben die Schüler ein Motiv für interkulturelles Lernen und sind dementsprechend motiviert (vgl. Subjektwissenschaft, Kap. 3.2.1.2).

Dazu kommt noch die Bedeutung interkultureller Kompetenz in einer globalisierten Welt. Das Beispiel aus der Wirtschaft zeigt die Notwendigkeit der interkulturellen Kompetenz für den beruflichen Erfolg. Dieser ist laut der Shell-Jugendstudie vor allem bei Schülern mit Oberstufenniveau von Bedeutung, wobei auffällig ist, dass vor allem männliche Jugendliche den Wunsch nach viel Geld verdienen und guten Aufstiegsmöglichkeiten besitzen (DEUTSCHE SHELL, 2000, S. 193).

Die Internationalisierung der Wirtschaft führt zwangsläufig immer mehr Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen. Im Berufsleben wird erwartet, dass man diese kulturellen Überschneidungssituationen erfolgreich meistert, die Ansprüche steigen. Die Schüler sind sich dessen durchaus bewusst.

3.4.2. Mögliche Lösungsstrategien

Hier sollen die Schüler nun die Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der isomorphen Attribution erlernen.

Nachdem die Schüler das Problem, dass Situationen unterschiedlich wahrgenommen werden können und daraus Missverständnisse und Konflikte entstehen können, auch für sich als wichtig erkannt haben, stellt sich die Frage nach möglichen Lösungswegen. Hierzu ist es zunächst sinnvoll, die Ursachen genauer zu hinterfragen. Ursachen für unterschiedliche Wahrnehmung könnten am Vorwissen, an der Erziehung, dem Alter, den Einstellungen, der Bildung, ... liegen. Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation: Das gesprochene Wort bestimmt nur zu einem verhältnismäßig geringen Teil das kommunikative Verhalten. Weit wichtiger für die tatsächliche Botschaft sind Gestik, Mimik, Symbole, Signale und Körperverhalten. "In einem Zwei-Personen-Gespräch vermitteln die verbalen Komponenten weniger als 35% der sozialen Bedeutungen, die nonverbalen hingegen 65%" (WAHRLICH, 1984, S. 34).

Um die Probleme des Verstehens zwischen den Kulturen zu verdeutlichen, sollen die Schüler einen Einblick in die Theorie der zentralen Kulturstandards bekommen (vgl. Kap. 3.2.3). Wichtig ist hier, dass den Schülern die Bedeutung des Ethnozentrismus in diesem Zusammenhang bewusst wird. Denn dadurch, dass die Menschen Situationen nur vor ihrem eigenen kulturellen Hintergrund, quasi durch ihre eigene „kulturelle Brille“ sehen und nur ihre eigenen Kulturstandards als Maßstab nehmen, werden Vorurteile verstärkt, Unsicherheiten hervorgerufen und Missverständnisse und Konflikte geschürt. Dies wird mit den Schülern zunächst im Unterrichtsgespräch erarbeitet und im Folgenden vertieft und veranschaulicht.

Anhand dreier Fallbeispiele eines Kulturassimilators (M9-M11) sollen mit den Schülern eigene Kulturstandards reflektiert werden und fremde Attributionsmuster diskutiert werden. Der Kulturassimilator (Cultural Assimilator) ist eine beliebte Trainingsmethode, die auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten soll. Als attributions-orientiertes Training konzentriert es sich „auf die Vermittlung von Erklärungs- und Begründungsmustern für häufig zu beobachtendes Verhalten“ (THOMAS, 1993, S. 414) aus Sicht der Menschen der anderen Kultur. Das Ziel soll nicht ein oberflächliches Erkennen unterschiedlicher Handlungsweisen sein, sondern vielmehr ein vertieftes Erkennen und ganzheitliches Verstehen der Attributionsmuster, „aus denen heraus das Verhalten fremdkulturell sozialisierter Interaktionspartner sinnvoll, antizipierbar, kontrollierbar, nachvollziehbar und somit in einer Art und Weise vertraut wird, dass es für den anderen Partner wertvoll werden kann“ (THOMAS, 1993, S. 416). Der Cultural Assimilator (CA) wurde von den Psychologen Fiedler, Osgood, Triandis und Stolurow nach

einer Idee von Stolurow in den 60er Jahren an der Universität von Illinois (USA) erstmals erarbeitet (KINAST, 1998, S. 16).

Methodisch ist der Cultural Assimilator folgendermaßen aufgebaut: Dem Lerner werden verschiedene Fallbeispiele vorgesetzt, die eine typische, problematische Interaktion zwischen Mitgliedern der eigenen und einer fremden Kultur aufzeigen. Diese kritischen Situationen kommen dadurch zustande, dass ein Akteur sein Verhalten an Normen, Regeln und Bezugsmaßstäben orientiert, die dem anderen Partner nicht vertraut sind. Anschließend werden dem Lerner verschiedene Interpretationsmöglichkeiten für das Verhalten gegeben, aus denen er sich für eine, seiner Meinung nach zutreffende, entscheiden soll. Davon entspricht jedoch nur eine Erklärungsalternative der Interpretation der fremden Kultur, die anderen beinhalten Fehlinterpretationen, die typisch sind für Mitglieder der eigenen Kultur und auf Unkenntnis kultureller Einflussfaktoren, auf ethnozentrischem Denken oder Vorurteilen beruhen. Die Lösung ist nicht gleich ersichtlich, da aus der Sichtweise der eigenen Kultur verschiedene Interpretationsmöglichkeiten denkbar wären. Der Teilnehmer erhält einige Seiten weiter im Text eine Erklärung über die Richtigkeit seiner Entscheidung, sowie eine Begründung, warum aus der Sicht der fremden Kultur diese Entscheidung adäquat, plausibel oder inadäquat ist. Diese Begründungen weisen auf bedeutsame kulturelle Unterschiede zwischen den beiden Kulturen hin. Die Fallbeispiele können grundsätzlich von jedermann alleine bearbeitet werden oder als Trainingsbaustein in einem umfassenderen kulturellen Orientierungstraining verwendet werden. Da ein derartiger Kulturassimilator in der Regel aus 30-50 solcher Fallbeispiele besteht, kann im Rahmen dieses Unterrichts den Schülern nur ein Einblick in diese Trainingsmethode gegeben werden. Das Ziel ist hier auch nicht, die Schüler auf einen Auslandsaufenthalt vorzubereiten, sondern sie für die Bedeutung der Kulturstandards zu sensibilisieren.

Je nach Größe des Kurses bzw. der Klasse werden zwei bis drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe soll einen dieser Fälle diskutieren und bearbeiten. Im Anschluss daran tragen die Gruppen ihre Problemstellung und die Lösung im Plenum vor und begründen ihre Entscheidung. Auch hier wird noch einmal diskutiert, bevor sowohl die richtige Lösung und deren Erklärung als auch die anderen Lösungsmöglichkeiten mit deren Erklärungen durch die Lehrperson aufgezeigt werden.

3.4.3. Vertiefung und Anwendung

Die Schüler sollen die Bilder, die sie über Afrika haben, kritisch reflektieren. Sie sollen die Fähigkeit der isomorphen Attribution vertiefen und einüben und somit ein Überlegenheitsgefühl, das sie gegenüber Menschen aus sog. Entwicklungsländern haben, abbauen.

In den beiden folgenden Stunden liegt der Schwerpunkt auf dem Vertiefen und Einüben von isomorpher Attribution. Die Schüler sollen sich zunächst Gedanken über mögliche unterschiedliche Kulturstandards anhand verschiedener Beispiele aus Ländern Afrikas machen und versuchen, diese fremden Handlungsschemata mit ihren eigenen zu koordinieren. Es ist in zwei Stunden keinesfalls zu leisten, „afrikanische Kulturstandards“ zu lernen, zumal man überhaupt nicht von gemeinsamen Kulturstandards in ganz Afrika sprechen kann. Es ist auch nicht das Ziel dieser Unterrichtseinheit, sämtliche Normen, Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen,... die in Afrika bzw. verschiedenen Teilen Afrikas vorherrschen zu vermitteln. Vielmehr soll den Schülern der Anstoß dazu gegeben werden, voreilige Beurteilungen von Menschen generell zu hinterfragen.

Dazu ist es notwendig, dass sich die Schüler zunächst das Bild, das sie selbst und andere über Menschen aus Afrika besitzen, bewusst machen. Aus Zeitgründen muss jedoch darauf verzichtet werden, dieses Bild ausführlich zu erarbeiten. Es werden vielmehr verschiedene „Bilder“ aus Voruntersuchungen diskutiert (M12-14). Wie bereits erwähnt, zielen diese alle auf eine sehr negativ besetzte Vorstellung ab: Krankheiten, Hunger, Armut, Katastrophen, Hilflosigkeit, Faulheit, Leben nur in Hütten auf dem Land Diesen Bildern werden Darstellungen gegenübergestellt, die Länder Afrikas und deren Menschen in einem ganz anderen Licht zeigen (M15-17). In diesen Materialien beschreiben Jugendliche aus Ländern Schwarzafrikas, wie sie sich und ihr Leben sehen. Diese Materialien werden bewusst sehr positiv und aus dem städtischen Leben gewählt, das dem der deutschen Schüler sehr ähnelt und den deutschen Vorstellungen von Afrika widerspricht. In einem Unterrichtsgespräch werden mögliche Ursachen für diese konträren Bilder erarbeitet. Es wird in diesem Zusammenhang zunächst auf die Darstellung Afrikas in Medien und Schulbüchern eingegangen (M18, M19). Die beiden Materialien verdeutlichen, wie Afrika in deutschen Schulbüchern dargestellt wird. Beim ersten Beispiel, aus einem Erdkundebuch aus dem Jahr 1930 wird den Schülern verdeutlicht, wie auffällig die Geringschätzung der Einwohner ist. Sie werden unverhohlen als „diebisch“ und „lügnerisch“ bezeichnet (STEINRUCK, 1930, S. 235). In neueren Schulbüchern wird dieses Überlegenheitsgefühl sehr viel subtiler und

unterschwelliger verpackt. Hier kommt es vor allem auf die Darstellung und die Sichtweise an, die nicht selten eine Abwertung impliziert (M19).

Ebenso wird während der Diskussion auf die Auswirkungen der Kolonialisierung, des Imperialismus, der Sklavenhaltung in den USA und der damit zusammenhängenden Geringschätzung von Afrikanern eingegangen (M20-22).

Schließlich werden dann unterschiedliche Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Normen, also unterschiedliche Kulturstandards diskutiert. Mit diesem Schritt soll die zweite Stufe interkulturellen Lernens nach WINTER erklommen werden, nämlich kulturfremde Orientierungssysteme zu erfassen. Hier soll jedoch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass nicht, so wie bei klassischen interkulturellen Trainings, sämtliche Kulturstandards erlernt werden sollen, sondern dass die Schüler ein Bewusstsein für unterschiedliche Kulturstandards bekommen und so vorschnelles Urteilen vermeiden. Als Unterrichtsmaterial hierzu dienen Texte, die für die Schüler befremdliche Situationen und Verhaltensweisen darstellen (M23-24). Die Schüler sollen wiederum in Gruppenarbeit erörtern und diskutieren, welche möglichen Werte, Normen, Einstellungen oder sonstige Bedingungen hinter den auf sie fremd wirkenden Situationen stehen könnten. Als Beispiel sei auf die Bedeutung von Mitbringsel verwiesen.

Auch hier werden in einer Diskussion im Plenum die Ergebnisse der verschiedenen Gruppen zusammengetragen.

Ein kurzer Ausschnitt aus dem Film „Kunst-Stücke / Das Fest des Huhnes“ (ORF, 12.6.1992) soll die isomorphe Attribution vertiefen. Methodisch dient hier das Mittel der Situationsumkehr. In diesem Film wird Österreich, das gleich zu Beginn mit Süddeutschland gleichgesetzt wird, aus Sicht einer afrikanischen Ethnologen-Gruppe erlebt, beschrieben und vor allem das Leben und Handeln der Einwohner („Ureinwohner“, „Eingeborenen“) bewertet und interpretiert. Durch die teilweise befremdliche und humorvolle Interpretation von für uns Alltäglichem aus afrikanischer Sicht, werden die Schüler dazu angeregt, den Perspektivenwechsel nachzuvollziehen und kulturdivergente Handlungsschemata zu koordinieren, so wie es die dritte Stufe interkulturellen Lernens nach WINTER vorschlägt. Gleichzeitig soll durch diesen Filmausschnitt auch das eigenkulturelle Orientierungssystem reflektiert werden. Wenn es die Zeit erlaubt, ist es möglich, einen Teil des Filmausschnittes zunächst ohne Ton zu zeigen und von den Schülern vertonen zu lassen. Da dies aus deutscher Perspektive erfolgt, ist der Vergleich mit dem Originalton umso interessanter.

Die Szene beginnt mit einer Aufnahme von Gartenzwerge in einem Vorgarten, die als Darstellung von Menschen aus früheren Zeiten gesehen wird, beschreibt dann u.a. die Gartenzäune als Zeichen des Individualismus, einen Zeltplatz als Relikt nomadischer

Vergangenheit, wo die Menschen augenscheinlich glücklicher und zufriedener wirken als in ihren „festen Behausungen“ und erklärt Umzüge in uniformen Trachten als „Urlaub vom anstrengenden Individualismus und den im tiefsten Inneren vorhandenem Drang zum Leben in der Gemeinschaft.“

Die vierte Stufe nach WINTER, nämlich die generelle Fähigkeit, fremde Kulturen zu verstehen, bzw. sich in jeder fremden Kultur schnell und effektiv zurechtzufinden, kann im Rahmen dieser Unterrichtseinheit noch nicht erwartet werden. Man könnte sich jedoch durchaus vorstellen, sich diesem Ziel zu nähern, wenn Kulturstandards wiederholt im Erdkundeunterricht thematisiert und vertieft werden.

Abbildung 6 stellt den Unterricht noch einmal im Überblick zusammen. Abbildung 7 zeigt das Tafelbild, das in den ersten beiden Stunden, also im allgemeinen Teil erstellt wird.

1. + 2. Stunde

Allgemeiner Teil

Feststellung:

- unterschiedliche Wahrnehmung, unterschiedliche Beurteilung von Situationen

Herausarbeitung / Diskussion:

- mögliche Ursachen und Gründe

Vertiefen der Bedeutung von Kulturstandards v.a. in Verbindung mit Ethnozentrismus

Einüben des Perspektivenwechsels
(Vorstellen eines Cultural Assimilators)

3. + 4. Stunde

Beispiel Afrika

Wahrnehmungen/Bilder über Afrika
(aus eigener Sicht, aus afrikanischer Sicht)

Ursachen dieser Bilder aus deutscher Sicht
(Medien, Unterricht, ...)

Mögliche *unterschiedliche Kulturstandards*
anhand verschiedener Texte

Perspektivenwechsel anhand eines
Filmausschnittes (afrikanische Ethnologen
beschreiben die Süddeutschen)

Abbildung 6: Übersichtsskizze des Unterrichts

Abbildung 7: Tafelbild (nächste Seite)

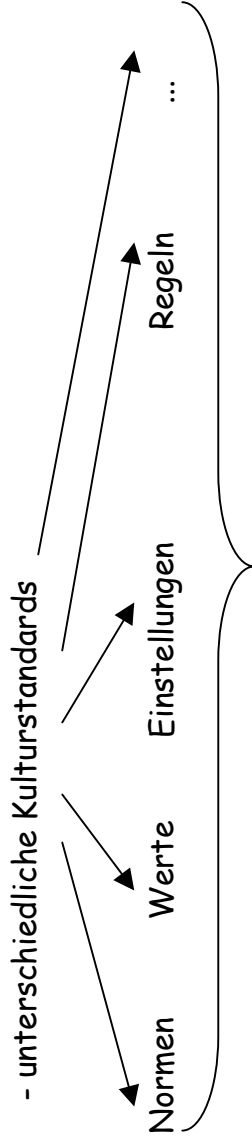
Interkulturelle Kommunikation

Ausgangssituation:

unterschiedliche / subjektive Wahrnehmung

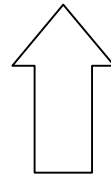
Mögliche Ursachen:

- unterschiedliche Interpretation nonverbaler Kommunikation



geben eine Orientierung für Verhalten
dienen als Maßstab zur Beurteilung von Verhalten

- Ethnozentrismus
(Beurteilung von Situationen etc. nur aus Sicht der eigenen Kultur)



Missverständnisse, Konflikte, Vorurteile

Mögliche Strategie: sich in den anderen hineinversetzen / Kulturstandards berücksichtigen
„Wie würde ich in seiner Situation unter den gegebenen Umständen mit seinem speziellen kulturellen Hintergrund handeln bzw. mich verhalten?!“

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Zentrale Fragestellung und Hypothesen

Generelles Ziel interkulturellen Lernens soll letztendlich ein friedliches Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen in der „Einen Welt“ sein. Dazu ist es jedoch notwendig, dass die Menschen Verständnis für andere aufbringen. Inwieweit dieses Verständnis dann zu hilfsbereiten, toleranten Handeln führt, kann und soll in dieser Studie nicht überprüft werden. Vielmehr geht es darum, zu evaluieren, ob der im Vorangegangenen beschriebene Unterricht über das Bewusstwerden unterschiedlicher Kulturstandards das Verständnis für Fremde aufbaut bzw. ein eventuell vorhandenes Überlegenheitsgefühl bei den Schülern der Oberstufe des Gymnasiums abbaut. In diesem Zusammenhang gilt es, folgende Hypothesen zu überprüfen:

- 1. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin am regulären Erdkundeunterricht teilgenommen hat, dann hat er / sie vor dem Treatment eine ähnliche Einstellung gegenüber Fremden wie diejenigen, die keinen Erdkundeunterricht haben.*

Es wird zunächst davon ausgegangen, dass der bisherige Erdkundeunterricht in Bayern keinen wesentlichen Beitrag zum Verständnis für fremde Menschen liefert, wie eigene Voruntersuchungen und Gespräche mit Schülern und Kollegen gezeigt haben. POENICKE (2001) kann die am Beispiel des Verständnisses gegenüber Menschen aus afrikanischen Ländern belegen. Auch TRÖGER (1993) stellt fest, dass das Afrikabild in der deutschen Öffentlichkeit „... vorrangig aus einer Perspektive präsentiert wird, die zu einer Verallgemeinerung und Übertragung der eigenen ethnischen Werte tendiert“ (TRÖGER, 1993, S. 60). Dies spiegelt sich sowohl in der Berichterstattung über Afrika im Fernsehen und in den Zeitungen als auch in der Kinder- und Jugendliteratur und in Schulbüchern. Die Gründe hierfür sind vielfältig. Auf sie soll in diesem Zusammenhang jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Auch allgemein seien in Deutschland „abwertende Einstellungen gegenüber Fremden“ ... „nach wie vor besonders stark ausgeprägt“ (SZ, 8.11.2002, nach einer Studie des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, S.6).

2. *Schüler zeigen zu Beginn, also vor dem Treatment, eine stärker ethnozentrische Einstellung als Schüler**innen**.*

Untersuchungen, beispielsweise von TRÖGER (1993, S. 131 ff.) und BORRIES und LEHMANN (1991, S. 165) haben gezeigt, dass es durchaus Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der Wahrnehmung und Einstellung geben kann. So schreibt TRÖGER (1991, S. 132), dass Schülerinnen bei emotionalen Impulsen zu einer offenen Wahrnehmung bereit sind. Dies begründet sich auch mit dem unterschiedlichen Interesse von Jungen und Mädchen. Wie HEMMER / HEMMER (1996) in ihrer Untersuchung nachweisen, sind es vor allem die Mädchen, die sich für fremde Menschen interessieren. In Kombination mit oftmals emotionalen Impulsen im Unterricht über fremde Länder, vor allem über sog. Entwicklungsländer, sollte es also nicht überraschen, dass Schülerinnen eine weniger ethnozentrische Wahrnehmung haben als Schüler. Hypothese drei lautet demnach folgendermaßen:

3. *Die Schüler**innen** und Schüler der Treatmentgruppe werden nach erfolgtem Treatment mehr Verständnis für fremdes Verhalten aufbringen.*

Nachdem das Treatment, wie in Kapitel 3.4 erklärt, die theoretischen Grundlagen interkulturellen Lernens berücksichtigt, soll davon ausgegangen werden, dass durch den Unterricht interkulturelle Kompetenz erworben wird. Durch den Einstieg über nonverbale Kommunikation wird den Schülerinnen und Schülern wertefrei die Möglichkeit unterschiedlicher Sicht- und Interpretationsweisen verdeutlicht. Durch die Berücksichtigung der Subjektwissenschaft sehen die Schülerinnen und Schüler für sich nach dem Treatment die Notwendigkeit isomorpher Attribution. Zudem hilft das Bewusstsein über unterschiedliche Kulturstandards den Schülerinnen und Schülern, sich in andere hineinversetzen zu können. Durch den Unterricht werden sie sich über ihre eurozentristischen bzw. ethnozentristische Sichtweise klar.

*4. Das Treatment wirkt sich bei Schülern deutlicher aus als bei Schüler**innen**.*

Es wird davon ausgegangen, dass Schüler stärker auf das Treatment reagieren als Schülerinnen, dass also die tatsächliche Wirkung des Treatments bei Schülern größer ist als bei Schülerinnen. Der Unterricht wurde so konzipiert, dass diejenigen Schüler, bei denen davon ausgegangen wird, dass sie dem Thema zunächst nicht so viel Interesse entgegenbringen (vgl. HEMMER/HEMMER, 1996), besonders motiviert werden. Dies soll dadurch geschehen, dass bewusst auf emotionale Impulse verzichtet werden soll. Die Schüler sollen zunächst völlig wertefrei die Möglichkeiten und Ursachen unterschiedlicher Wahrnehmung in Verbindung mit unterschiedlichen Kulturstandards kennen lernen.

4.2. Vorüberlegungen

Im Laufe mehrjähriger Lehrtätigkeit an Gymnasien in den Fächern Erdkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre, bei der Organisation und Durchführung verschiedener Projektstage und -wochen zum Thema „Afrika“, die im Rahmen des Vereins „Afrika-Freundeskreis e.V.“³ an diversen Schulen durchgeführt worden sind und bei interkulturellen Seminaren in Sonnenberg/Harz mit schwedischen und deutschen Oberstufenschülern, konnte immer wieder beobachtet werden, dass die Schüler ein sehr eurozentristisches Weltbild besitzen, das von einem Überlegenheitsgefühl gegenüber Menschen aus Entwicklungsländern geprägt ist. Besonders auffällig war dabei zu beobachten, wie schnell die Schüler für sie fremdes Verhalten abwerten, ohne den Grund für dieses Verhalten zu hinterfragen, geschweige denn zu verstehen. Sicherlich kann dies zunächst als normale Reaktion im Umgang mit Fremden gesehen werden. Mit den unterschiedlichsten Methoden wurde daraufhin versucht, die Schüler zu sensibilisieren bzw. ihr Bild über Afrika zu hinterfragen. Die am häufigsten angewandte Methode waren die Projektstage, um dem handlungsorientierten Zugang gerecht zu werden. Ebenso wurden Gäste aus afrikanischen Ländern eingeladen, die den Schülern zum einen Fähigkeiten und Fertigkeiten beibringen sollten, die ihnen nicht bekannt waren, zum anderen aber auch als Gesprächspartner zur Verfügung standen. Die Schüler waren zwar in den allermeisten Fällen mit Begeisterung bei

³ Der Afrika-Freundeskreis e.V. ist ein Verein, der zum einen kleine Entwicklungsprojekte in verschiedenen Ländern Afrikas unterstützt, zum anderen sich verpflichtet hat, in Deutschland Informationsarbeit zu leisten. (www.afrikafreundeskreis.de)

der Sache, die Ergebnisse der Projektstage wurden Eltern, Lehrern und Mitschülern vorgestellt, teilweise wurde auch Geld gesammelt, um ein kleines Entwicklungshilfeprojekt zu unterstützen. Intensivere Gespräche mit den Schülern ließen jedoch an einem längerfristigen Erfolg zweifeln. Vereinzelt konnte zwar ein Interesse, teilweise auch ein gewisses Verständnis für das Leben in anderen Ländern festgestellt werden, bei den allermeisten blieb nach einiger Zeit jedoch nur noch der „Event“ als solches in Erinnerung.

Sehr interessiert waren gerade Oberstufenschüler an den Ergebnissen unveröffentlichter Forschungen der Autorin im Westsudan und in Khartum. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden dort Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersgruppen nach ihren Vorstellungen über Deutschland und den Deutschen gefragt und über ihr Land und dessen Bevölkerung. Diese Ergebnisse wurden mit den deutschen Schülern diskutiert. Hierbei wurde festgestellt, dass viele Schüler überrascht waren über die unterschiedlichen Bilder und Sichtweisen. Gleichzeitig waren sie auch sehr daran interessiert.

Auf Kongressen des SIETAR⁴ konnte sich die Autorin schließlich mit unterschiedlichen Theorien und Methoden des interkulturellen Lernens vertraut machen. Viele dieser Methoden werden vor allem bei Trainings in Unternehmen und Betrieben angewandt.

All diese Beobachtungen, Erfahrungen und Vorüberlegungen, verbunden mit der Reflektion mehrerer eigener Aufenthalte in verschiedenen Ländern Nord- und Ostafrikas flossen in die Vorüberlegungen ein, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

4.3. Durchführung der Hauptstudie

Anhand dieser Vorüberlegungen und den theoretischen Studien über das interkulturelle Lernen, die bereits in Kapitel I dargestellt worden sind, wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, das an acht Gymnasien in Bayern durchgeführt und evaluiert wurde. Aus Datenschutzgründen muss auf die konkrete Nennung der Schulen verzichtet werden. Für die Auswahl der Schulen war es zunächst von Bedeutung, dass sie aus unterschiedlichen Teilen Bayerns kamen, sowohl aus ländlichen als auch aus städtischen Gebieten, aus Gebieten mit höherem Ausländeranteil und aus Gebieten, in denen der Ausländeranteil gegen Null tendiert. Zudem sollte sich die Zahl der Schülerinnen und die der Schüler in etwa entsprechen. Nicht zu vernachlässigen war auch der persönliche Kontakt zu den Lehrern des jeweiligen Kurses bzw. der jeweiligen Klasse. Zum einen spielen hier pragmatische Gründe

⁴ SIETAR (Society for Intercultural Education, Training and Research)

eine Rolle, da einige Kollegen bzw. Direktoren, die nicht persönlich bekannt waren, die Bereitschaft zu dieser Studie verweigerten. Andererseits ist es auch sinnvoll, die Lehrerpersönlichkeit, die eigentlich in dieser Klasse Geographie unterrichtet, einschätzen zu können. Die Einschätzung hinsichtlich ihrer persönlichen fachlichen Präferenzen, d.h. zu wissen, welchen Stellenwert die Behandlung der sogenannten „Entwicklungsländer“ und insbesondere Afrika, im Unterricht einnimmt erleichtert die Interpretation der Ergebnisse.

Da es sich bei den Kursen um natürliche Gruppen handelt, konnte eine Randomisierung nicht vorgenommen werden, so dass eine quasi-experimentelle Untersuchung vorliegt. Um Drittvariableneffekte dennoch möglichst auszuschließen und nachweisen zu können, dass die registrierten Veränderungen ohne Einsatz der Maßnahme ausbleiben, wurde eine Versuchsanordnung mit möglichst gleichartiger Kontrollgruppe gewählt. Als Kontrollgruppe wurde an jeder Schule ein Parallelkurs gewählt, der eine ähnliche Zusammensetzung hinsichtlich des Alters und der Geschlechter besitzen sollte. Es sollte jedoch kein Erdkundekurs sein, was in vielen Schulen anders auch nicht möglich gewesen wäre, da nicht mehr als ein Grund- oder Leistungskurs pro Jahrgang zustande gekommen ist. Bei der Kontrollgruppe wurde kein spezieller Unterricht durchgeführt. Durch eine Vorher-Nachher-Messung können die Veränderungen in beiden Gruppen verglichen werden. „Mit dem Vergleich zwischen der Maßnahme- und Kontrollgruppe werden weiterhin insbesondere Reifungseffekte und mögliche Störeinflüsse durch das zwischenzeitliche Geschehen kontrolliert; beides Fehlerquellen, die die interne Validität gefährden“ (DIEKMANN, 2001, S.310). Falls externe Störquellen, in diesem Beispiel eventuell eine Beeinflussung von Seiten der Medien, auftreten, kann man bei diesem Design davon ausgehen, dass sie die Interpretation der Ergebnisse nicht verzerren, da sie sich auf Versuchs- und Kontrollgruppe gleichermaßen auswirken.

Um auszuschließen, dass die Lehrerpersönlichkeit zu sehr Einfluss auf das Ergebnis nimmt, bzw. um diese Variable möglichst konstant zu halten, wurde der Unterricht in allen Gruppen von der Autorin selbst durchgeführt. Somit konnte auch sichergestellt werden, dass der Unterricht überall gleich verlief, bzw. konnten eventuelle Unterschiede sofort notiert werden und können bei der Auswertung berücksichtigt werden. Der Unterricht belief sich, soweit der Stundenplan dies in den einzelnen Kursen zuließ, auf je zwei Doppelstunden. Lediglich in einer Schule wurde der Unterricht auf zwei Einzelstunden und eine Doppelstunde verteilt.

Um eine mögliche Langzeitwirkung der erworbenen Fähigkeiten nachzuweisen, wurde ca. zwei bis drei Monaten nach der Unterrichtsreihe erneut gemessen. Diese Messung fand jedoch nur bei der Treatmentgruppe statt, weil die Kontrollgruppen den Sinn und Zweck eines dritten Fragebogens nicht einsehen wollten und daher die Gefahr, dass die Schüler der

Kontrollgruppen den Fragebogen widerwillig und unreflektiert ausfüllen, sehr groß war. Außerdem wird davon ausgegangen, dass sich ein wirklicher Langzeiteffekt erst nach mehrmaligem Einüben auch bei der Behandlung anderer Länder und Kulturkreise einstellen wird.

Die Messung erfolgte in allen Fällen anhand standardisierter Fragebögen, auf die im nächsten Punkt näher eingegangen wird.

Zusammengefasst könnte man das Untersuchungsdesign der Hauptstudie folgendermaßen skizzieren:

	t₁ Dezember 2000 – März 2001	t₂ je ca. drei Wochen nach t ₁	t₃ Juni/Juli 2001
Testgruppe 1-8 mit Treatment	VT <i>T</i>	NT ₁ <i>T</i>	NT ₂ <i>T</i>
Kontrollgruppe 1-8 ohne Treatment	VT <i>K</i>	NT ₁ <i>K</i>	—

Tabelle 1: Skizze des Untersuchungsdesigns der Hauptstudie

VT *T* = Vortest der Testgruppe, direkt vor dem Treatment

NT₁ *T* = Nachtest der Testgruppe, direkt nach dem Treatment

NT₂ *T* = zweiter Nachtest der Testgruppe, zwei bis drei Monate nach NT₁ *T*

VT *K* = Vortest der Kontrollgruppe, zeitgleich zu VT *T*

NT₁ *K* = Nachtest der Kontrollgruppe, zeitgleich zu NT₁ *T*, allerdings ohne Treatment

In den jeweiligen Testgruppen wurden die Fragebögen für VT *T* und NT₁ *T* selbst ausgeteilt. VT *T* wurde direkt vor dem Treatment, unter Anwesenheit der Autorin, durchgeführt. Als Information vorweg wurde den Schülern nur mitgeteilt, dass es sich um eine Evaluierung der folgenden Stunden handle und dass es von großem Interesse wäre, wenn sie die Fragen ehrlich beantworten. Es wurde auch darauf verwiesen, dass die Fragebögen absolut anonym behandelt werden. Die Fragebögen wurden durch Vortests geprüft, so dass davon

ausgegangen werden konnte, dass sie die Schüler ohne weitere Fragen beantworten können. NT₁ T wurde im direkten Anschluss an das Treatment ausgeteilt. Auch diese Fragebögen wurden unter Anwesenheit der Autorin ausgefüllt. Lediglich NT₂ T wurde durch die Lehrkräfte der jeweiligen Kurse durchgeführt.

Da die Fragebögen der Kontrollgruppe sowohl zum Zeitpunkt t₁ als auch zum Zeitpunkt t₂ nach Möglichkeit zeitgleich zu denen der Testgruppe ausgefüllt werden sollten, wurden diese im Beisein der Kollegin bzw. des jeweiligen Kollegen des Kurses ausgeteilt.

Hinsichtlich eines Feedbacks von Seiten der Schüler kann festgestellt werden, dass diejenigen, die in der Treatmentgruppe waren, allesamt sehr aufgeschlossen waren und sich den Fragebögen zu keinem Zeitpunkt verweigert hatten. Den Schülern der Kontrollgruppe war es etwas schwieriger verständlich zu machen, warum sie etwa zwei Wochen später nahezu die gleichen Fragebögen noch einmal ausfüllen mussten. Unter anderem wurde auch deshalb auf einen Nachtest t₃ bei der Kontrollgruppe verzichtet, weil sehr viele Schüler darauf beharrten, dass dies „Unsinn“ sei, weil sie die Fragen bereits zum Zeitpunkt t₂ gleich beantwortet hatten und dies in t₃ genauso machen würden, da sich bei ihnen nichts geändert hätte.

4.4. Fragebogenkonstruktion

Zur Überprüfung der Hypothesen musste ein Fragebogen erstellt werden, der zum einen die Einstellungen gegenüber Fremden bzw. das Verständnis für Fremde und die mögliche Veränderung der Einstellungen überprüft. Zum anderen soll er auch eine Veränderung hinsichtlich der Perspektive und des Ethnozentrismus, was natürlich in engem Zusammenhang steht, herausfinden. Zudem sollte er Persönlichkeitsmerkmale der Probanden, wie z. B. Alter, Geschlecht, Nationalität, Beruf der Eltern, Interessen, vor allem hinsichtlich fremder Völker aufzeigen, dem kognitiv-verbalen Niveau der Oberstufenschüler angemessen sein und den Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Reliabilität, Validität) standhalten können.

Da die Sichtung von Datenbanken⁵ und der Literatur eine Replikation vorhandener vergleichbarer Fragebögen bzw. Fragebogenteile nicht zuließ, musste ein eigener Fragebogen erstellt und messtheoretisch überprüft werden.

Um die Anonymität der Befragten gewährleisten zu können, die Fragebögen der drei Zeitpunkte aber dennoch dem jeweiligen Schüler zuordnen zu können, damit eine

⁵ z.B. PSYINDEX, PSYTKOM, SOLIS, FORIS, BLLD

personenbezogene Veränderung festgestellt werden kann, wurden die Schüler gebeten, sich ein Kennwort auszudenken, das sie jeweils auf jeden ihrer Fragebögen eintragen sollten. Um dann auch noch der Gefahr vorzubeugen, dass die Befragten ihre Kennwörter vergessen, sammelte ein Schüler ihres Vertrauens eine Liste ein, auf der Name und das dazugehörige Kennwort vermerkt wurden. Dieser Schüler verpflichtete sich, die Liste geheim zu halten und bis zur Beendigung der Untersuchung aufzubewahren.

Auf die Anonymität wurde großen Wert gelegt, um der Gefahr einer Antworttendenz im Sinne der sozialen Erwünschtheit vorzubeugen. Gerade bei den Fragen nach Ethnozentrismus und der Einstellung gegenüber anderen Völkern sollte vermieden werden, dass lediglich sozial erwünschte Antworten gegeben werden. Auch die Form der schriftlichen Befragung sollte diese Anonymität unterstreichen. Zusätzlich wurden im Fragebogen Wiederholungsfragen eingebaut, die nebenbei noch sicherstellen und überprüfen sollten, dass die Antworten bedacht gegeben werden.

Der Fragebogen setzt sich aus drei Teilen zusammen. Der erste Teil des Fragebogens besteht aus einer Sammlung von Items, zu denen die Schüler ihre Einstellung beziehungsweise ihre Meinung auf einer fünfstufigen Likert-Skala offen legen sollen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

In der Vorstudie in einer Bayreuther Oberstufenklasse wurde aus einer größeren Anzahl von Items die geeigneten ausgewählt. Außerdem wurde die durchschnittliche Befragungszeit ermittelt und es wurde die Verständlichkeit der Fragen geprüft.

Im Fragebogen selbst wurde darauf geachtet, dass einige Items in umgekehrter Skalierungsrichtung präsentiert wurden. Auch dies soll sicherstellen, dass sich keine unerwünschte bzw. unreflektierte Antworttendenzen abzeichnen.

Den einzelnen Antworten wurden Zahlenwerte zugeordnet, so dass die Einstellungen quantifizierbar sind. Vor der Auswertung wurden die Items umgepolt (5→1, 4→2, 3→3, 2→4, 1→5). Alle Items wurden gleichsinnig in Richtung auf ein höheres Unverständnis gegenüber fremden bzw. eines größeren Ethnozentrismus gerichtet. Sogenannte „missing values“, also Items, bei denen einzelne Personen keine Antwort gegeben haben, wurden nicht einbezogen, die Person wurde aber insgesamt bei der Itemanalyse berücksichtigt.

Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus offenen Fragen, bei denen die Schüler teilweise mehrere Sätze schreiben sollten, teilweise bereits begonnene Sätze ergänzen sollten oder auch Wörter, die sie mit bestimmten Begriffen assoziieren, notieren sollten. Die Antworten der offenen Fragen wurden kategorisiert und wieder Zahlenwerten zugeordnet, so dass auch diese zunächst quantitativ ausgewertet werden konnten. Nach einer ersten statistischen Aufbereitung mit dem Ziel, eine Übersicht über das Spektrum der Texte zu gewinnen, wurden diese Antworten auch einzeln interpretiert. Entscheidend war auch hier der Vergleich der Aussagen zu den unterschiedlichen Zeitpunkten t_1 und t_2 .

Der dritte Teil schließlich beinhaltet konkrete Fragen zur Person und deren Interessen. Auch diese Aussagen konnten wieder quantifiziert werden und somit quantitativ ausgewertet werden.

Für den Zeitpunkt t_2 wurden die Fragen des ersten Fragebogens lediglich in eine andere Reihenfolge gebracht. Um t_1 und t_2 vergleichen zu können, wurden die Fragen inhaltlich nicht verändert.

Im Wesentlichen untersucht der Fragebogen (für t_1 und t_2) sechs unterschiedliche Dimensionen, die mit verschiedenen Items gemessen werden sollten:

- Ethnozentrismus (Wertschätzung, bzw. Geringschätzung Fremder allgemein),
- Wertschätzung bzw. Geringschätzung gegenüber Menschen aus Entwicklungsländern, bzw. aus Ländern Afrikas,
- unreflektierte Vorurteile,
- Bereitschaft, von anderen Völkern zu lernen (v.a. von Völkern, die eher geringgeschätzt werden),
- Fähigkeit des Perspektivenwechsels,
- Interesse an Fremden.

Folgende Items wurden den unterschiedlichen Dimensionen zugeordnet:

Dimension	Zuordnung der Items	
	t ₁	t ₂
Ethnozentrismus (allgemein)	1, 2, 3, 4, 6, 9, 13, 20, 23	4, 2, 8, 3, 6, 9, 14, 21, 24
Einstellung gegenüber Menschen aus Afrika	5, 8, 10, 11, 14, 15	5, 7, 13, 11, 16, 15
Bereitschaft zum Lernen von anderen Völkern	7, 12 a-g, 17 a-d	1, 12 a-g, 18 a-d
Unreflektierte Vorurteile	16, 18, 19, 21, 28	17, 19, 20, 10, 28
Interesse an Fremden	22, 31, 34, 36, 37	22, 31, 34, 36, 37
Fähigkeit des Perspektivenwechsels	24, 25, 26, 27 a-c	23, 25, 26, 27 a-c

Tabelle 2: Dimensionen des Fragebogens

Die restlichen Items, die hier nicht aufgeführt sind (29, 30, 32, 33, 35)⁶ entsprechen unabhängigen Variablen, wie dem Geschlecht, der Nationalität, dem Beruf der Eltern und die Benennung der in den letzten drei Jahren bereisten Ländern.

Auch der Fragebogen zum Zeitpunkt t₃ beruht auf einer Sammlung von Items, die auf Basis einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt werden sollten. Hierfür wurden jedoch nur einzelne Aspekte herausgegriffen, die in der Treatment-Gruppe noch einmal vertieft werden sollten. Ein wirklicher Langzeiteffekt kann und sollte damit also nicht nachgewiesen werden. Dies entspricht zum einen nicht dem Anspruch der Arbeit, zum anderen ist ein tatsächlicher Langzeiteffekt, wie aus der Lernpsychologie bekannt, auch erst durch mehrmaliges Wiederholen möglich, wobei sich dieses Wiederholen jedoch auch auf das persönliche Reflektieren beziehen kann (vgl. Frage 5: Ich habe nach diesem Unterricht auch mal über

⁶ Diese Items sind nur im Fragebogen t₁

das Gelernte nachgedacht). Im Wesentlichen überprüft der Fragebogen t_3 die subjektive Notwendigkeit bzw. Bedeutung des Verständnisses für fremde Völker und die persönliche Bedeutung interkulturellen Lernens (vgl. Item 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13). Einer subjektiven Einschätzung und Beurteilung des Unterrichts dienen die Fragen 1, 2 und 5. Sowohl die Fragen nach der Bedeutung interkulturellen Lernens im Allgemeinen als auch die Fragen nach der Beurteilung des Unterrichts sollen vor dem Hintergrund der kritischen Psychologie herausfinden, inwieweit die Schüler das Thema als notwendig empfinden und dementsprechend motiviert sind, die Lernaufgabe engagiert zu übernehmen.

4.5. Gütebestimmung des Fragebogens

Für die Neukonstruktion eigener Tests sind Testgütekriterien von entscheidender Bedeutung. Messungen sollten möglichst objektiv (Objektivität), zuverlässig (Reliabilität) und gültig (Validität) sein. Für die Prüfung dieser Kriterien wurde sowohl eine Vorstudie als auch ein Expertenrating durchgeführt.

Für das Expertenrating wurde der Fragebogen mit unterschiedlichen Personengruppen diskutiert und modifiziert. Zu diesen Personengruppen zählten vor allen Kolleginnen und Kollegen aus der Schule, Studenten, Fachdidaktiker und Psychologen, die sich unter anderem auch mit interkulturellem Lernen beschäftigen.

Die Vorstudie fand in der Oberstufe eines Gymnasiums in Bayreuth statt und wurde von der Autorin selbst durchgeführt, so dass sicher gestellt werden kann, dass bei der Beantwortung der Fragebögen keinerlei Hilfestellungen gegeben worden sind. Die Stichprobengröße betrug $n=56$. Die Auswertung der Daten mit SPSS ergab so gut wie keine missings. Da auch keine Verständnisschwierigkeiten aufgetreten sind, kann davon ausgegangen werden, dass die Auswahl und die Formulierung der Items den Schülern angemessen sind.

4.5.1. Objektivität

„Eine Messung ist dann objektiv, wenn intersubjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden können“ (INGENKAMP, 1997, S. 34). Diese Objektivität sollte sowohl in der Durchführung, als auch in der Auswertung und in der Interpretation gewährleistet sein.

Absolut identische Durchführungsbedingungen sind nicht zu erreichen, zumindest nicht in einer Untersuchung, die zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedenen Schulen stattfindet. Dennoch wurde versucht, dass das Treatment bei allen Gruppen unter möglichst gleichen Bedingungen stattfand. Es wurde auf einen möglichst identischen Ablauf bei der Zeiteinteilung geachtet, auf gleiche unterrichtliche Inhalte, sowie auf gleiches methodisches Vorgehen. Hinsichtlich der Fragebögen stellt die Durchführungsobjektivität kaum ein Problem dar, da standardisierte Instruktionen, wie sie auf den Fragebögen vorgegeben waren, generell eine hohe Durchführungsobjektivität gewährleisten (vgl. BORTZ, 1995, S. 180). Eine Beantwortung von Rückfragen war nicht erforderlich.

Auch die Auswertungsobjektivität ist bei quantitativen Erhebungsmethoden, sieht man von eventuellen Kodierfehlern ab, maximal (vgl. DIEKMANN, 2001, S. 217). Der Schüler muss lediglich auf einer vorgegebenen Skala markieren, wie er die Aussagen einschätzt, bzw. ob er sie als zutreffend oder nicht zutreffend betrachtet. Diese Standardisierung gewährleistet ebenso die Interpretationsobjektivität.

4.5.2. Reliabilität

Ein weiteres wichtiges Kriterium stellt die Reliabilität oder Zuverlässigkeit des Messinstrumentes dar. Sie gibt den Grad der Messgenauigkeit an und ist dann optimal, wenn die Reproduzierbarkeit der Messergebnisse gewährleistet ist. Zur Reliabilitätsbestimmung können unterschiedliche Methoden angewandt werden. Eine Möglichkeit ist die Test-Retest-Methode, bei der die Korrelation der Messwerte zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 Aufschluss über die Reliabilität gibt. Ein Test-Retest-Verfahren konnte im Rahmen der Vorstudie nicht durchgeführt werden. Da jedoch im Rahmen der Hauptstudie der gleiche Fragebogen, lediglich mit einer anderen Reihenfolge der Items zum Zeitpunkt t_2 noch einmal eingesetzt wurde, können die Mittelwerte zu beiden Zeitpunkten verglichen werden. Der Vergleich der Messwerte ist nur in der Kontrollgruppe sinnvoll, die keinem Treatment unterzogen wurde. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass zwischen den Einstellungs-Mittelwerten der

Kontrollgruppe von t_1 und t_2 kein signifikanter Unterschied besteht (vgl. Kap. II. 4.2, Abb. 12).

„Zu stabileren Schätzungen der Reliabilität führt die Berechnung der internen Konsistenz“ (BORTZ, 1995, S. 184). Der Alpha-Koeffizient von CRONBACH stellt die gebräuchlichste Methode der Reliabilitätsschätzung dar (vgl. DIEKMANN, 2001, S. 221; BORTZ, 1995, S. 184). Für die 33 Items des ersten Teils des Fragebogens, lag der α -Wert bei .8414. Dies ist durchaus ein Wert, der die Reliabilität der Items als gut einstuft.

4.4.3. Validität

Das bedeutendste Gütekriterium ist die Validität. Hier geht es darum, den Grad der Genauigkeit, mit dem die Items diejenigen Merkmale, die sie messen soll, auch tatsächlich misst (DIEKMANN, 2001, S. 224) zu bestimmen. Die Inhaltsvalidität, die im Grunde allein auf subjektiven Einschätzungen beruht, wurde durch das Expertenrating bestätigt. Die Überprüfung der Kriteriumsvalidität konnte mangels geeigneter Außenkriterien nicht sinnvoll durchgeführt werden. So erschien weder die Technik der Known Groups (BORTZ/DÖRING, 1995, S. 186) noch der Vergleich mit einem Außenkriterium als besonders aussagekräftig. Die Auswahl einer Gruppe, für die besondere Unterschiede in der Ausprägung des zu messenden Konstrukts zu erwarten wäre, stellt sich insofern als äußerst schwierig dar, als auch die Auswahl einer Gruppe wieder subjektiv wäre. Außerdem stellt sich die Frage, welche Gruppe beispielsweise als besonders ethnozentristisch eingestuft werden könnte, und wie man Zugang zu solch einer politisch sensiblen Gruppe gewinnen könnte. Welches adäquate Außenkriterium könnte überhaupt herangezogen werden? Die Zugehörigkeit zu einer politisch rechts gerichteten Gruppe? Gewalttätigkeit gegenüber Fremden? Beide Kriterien können durchaus unbrauchbar sein, da sowohl die Zugehörigkeit als auch die Gewalttätigkeit andere Ursachen haben kann, wie zum Beispiel den Gruppenzwang.

II. Empirische Studie

1. Datenorganisation und Datenprüfung

Nach Abschluss der Befragungen standen 527 Fragebögen zur Verfügung. Nachdem diejenigen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht brauchbar waren, aussortiert worden sind, waren es noch 411. Gerade zum Zeitpunkt t_2 konnten viele der Fragebögen nicht berücksichtigt werden, weil die entsprechenden Schüler entweder den Fragebogen zum Zeitpunkt t_1 nicht ausgefüllt hatten oder zu verschiedenen Phasen des Unterrichts nicht anwesend waren.

Die Aufteilung der 411 Fragebögen nach sowohl nach Treatment- und Kontrollgruppe als auch nach Geschlecht soll folgende Abbildung darstellen:

	T	K	N
	<i>w</i> <i>m</i>	<i>w</i> <i>m</i>	<i>w</i> <i>m</i>
t_1	97	145	242
	48 49	72 73	120 122
t_2	84	85	169
	42 42	41 44	83 86
t_3	86	-	86
	43 43	- -	43 43

N	Grundgesamtheit	t_1, t_2, t_3 Zeitpunkt
T	Treatmentgruppe	w weiblich
K	Kontrollgruppe	m männlich

Tabelle 3: Übersicht über die Anzahl der Fragebögen (ursprüngliche Datei), aufgeteilt nach Untersuchungszeitpunkt, nach Gruppen und Geschlecht

Wie die Abbildung zeigt, ist die Verteilung hinsichtlich des Geschlechts sehr ausgewogen. Leider konnte nicht immer auf eine gleiche Verteilung hinsichtlich der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe geachtet werden. Gerade in den Kontrollgruppen war man auf die Bereitschaft der Kursleiter, die die Kurse parallel hatten, angewiesen, so dass die Kursstärke nur eine zweitrangige Rolle spielte. Der Überhang in der Kontrollgruppe ergab sich daher vor allem aus deren größeren Kursstärken, was jedoch keinen weiteren Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Die Verringerung zum Zeitpunkt t_2 begründet sich durch die Aussortierung derjenigen Fragebögen, die denen von t_1 nicht eindeutig zuordenbar waren.

Auf den ersten Blick erstaunt vielleicht auch, dass die Zahl der Fragebögen in der Treatmentgruppe bei t_3 höher ist als bei t_2 . Dies liegt daran, dass einige der Fragebögen von t_3 entweder nur t_1 oder nur t_2 zugeordnet werden können. Da die Fragen jedoch auch sinnvoll ohne direkten Vergleich ausgewertet werden können, wurden hier alle Fragebögen berücksichtigt.

Die Daten wurden zunächst alle in SPSS, entsprechend der Strukturierung des Programms, eingegeben. Jeder Fragebogen wurde einzeln erfasst. In diesem Schritt wurden bereits die Zugehörigkeit zur jeweiligen Gruppe (Treatmentgruppe oder Kontrollgruppe), zur Klasse (11., 12. oder 13. Klasse), zum Kurs (Grundkurs- oder Leistungskurs) und zum Zeitpunkt (t_1 , t_2 oder t_3) berücksichtigt. Aus Datenschutzgründen muss auf eine detaillierte Auswertung hinsichtlich der einzelnen Schulstandorte verzichtet werden.

Ein Compare-Lauf sollte sicherstellen, dass sich bei der Dateneingabe keine Fehler eingeschlichen haben. Hierzu wurden eine Stichprobe im Umfang von etwa 10% der Fragebögen erneut eingegeben und mit der Originaldatei verglichen. Außerdem wurden Konsistenz-Checks durchgeführt (z.B. Überprüfung durch Summenbildung). Auch sie sollten sicherstellen, dass die Daten nicht fehlerhaft sind.

Nach Umpolung der Fragen 4, 5, 6, 10, 13-21 und 23 wurden zunächst die Fragen 1-24 (zum Zeitpunkt t_1 und t_2) ausgewertet. Die Items des zweiten Fragebogens wurden hierfür denen des ersten Fragebogens zugeordnet, so dass ein direkter Vergleich möglich ist.

Die statistische Auswertung stützt sich weitgehend auf OLBRICHT (2002 b) und lehnt sich in der Methodik und stellenweise auch bei exakten Formulierungen eng an seinen Arbeitsbericht an, ohne dass dies im Folgenden jeweils einzeln erwähnt wird. Sämtliche Berechnungen wurden aber unabhängig, überwiegend mit dem Datenanalysesystem SPSS bzw. mit Excel erstellt. Die ergänzenden Erläuterungen zu einzelnen Verfahren stammen vor

allem aus BÜHL/ZÖFEL (2000), RRZN (2001), BENNINGHAUS (1998), BACKHAUS, et al. (2000), BORTZ (1999).

2. Deskriptive Übersichten

2.1. Vorüberlegungen

Angesichts der Komplexität und Heterogenität des Datenmaterials wird zunächst, auch nach Absprache mit OLBRICHT (2002 a) ganz bewusst eine datennahe, übersichtliche und anschauliche Informationsaufbereitung gewählt. Während deskriptive Methoden den Schwerpunkt darstellen, werden weiterreichende Modellannahmen nur insoweit herangezogen, als sie auf der Basis der Datenerhebung gerechtfertigt und für die Auswertung nützlich erscheinen. Das Material wird zunächst so aufbereitet, dass man sich schnell einen Überblick über wichtige Merkmalsverteilungen verschaffen kann. Es soll auch zunächst der zentralen Fragestellung nachgegangen werden, ob die skizzierte Unterrichtsreihe bei den Schülerinnen und Schülern eine signifikante Änderung hinsichtlich des Verständnisses und der Toleranz für Fremde und Fremdes bewirkt, bzw. der Ethnozentrismus abgebaut wird.

Die Auswertung erfolgt in erster Linie auf Basis der sogenannten „Kerndatei“. Während in der ursprünglichen Datei alle Fragebögen berücksichtigt wurden, finden sich in der Kerndatei nur noch diejenigen, für die vollständige Daten zur Verfügung stehen, die sich also eindeutig zum Zeitpunkt t_1 und t_2 vergleichen lassen. Dies ist neben den beabsichtigten Quervergleichen vor allem für die Längsvergleiche wichtig und notwendig. Ausgesondert wurden dazu noch einmal all diejenigen Fragebögen, deren Kennwörter nicht eindeutig zuordenbar waren oder solche, die aus unterschiedlichen Gründen nur zu einem der beiden Zeitpunkte ausgefüllt worden sind (z.B. wegen Krankheit oder Abwesenheit). Auch die Kerndatei wurde umkodiert, so dass ein niedriger Wert für mehr Verständnis, Toleranz, usw. spricht als ein höherer Wert.

Für die statistische Behandlung ist vorab eine Zusammenfassung der einzelnen Items nötig und geboten. Nötig deshalb, weil die Einzelvergleiche sonst zu umfangreich und unübersichtlich wären und einzelne Annahmen (z.B. Verteilungsannahmen) nicht mehr im Detail diskutiert und überprüft werden könnten. Geboten deshalb, weil dadurch schärfere Untersuchungen möglich sind. Die Zusammenfassung geschieht durch die Errechnung von Mittelwerten (arithmetisches Mittel) und der Standardabweichung. Durch den Mittelwert wird

die zentrale Tendenz der Daten gekennzeichnet. Die Standardabweichung gibt die Abweichung des einzelnen Wertes vom Mittelwert an. Beide, sowohl Mittelwert als auch Standardabweichung, wurden für die Fragen 1-24 jeweils pro Fragebogen errechnet. Es wurden alle „missing values“ berücksichtigt. Implizit wird damit zwar eine metrische Skala für die einzelnen Antworten unterstellt, doch scheint dies einerseits inhaltlich nicht abwegig und wird andererseits später durch Analyse der einzelnen Antwortvariablen abgesichert. Das Vorgehen hat außerdem weitere Vorteile:

- Mit dem Mittelwert steht eine Art „Gesamteinstellung“ zu fremden Kulturen (Gesamtscore) jedes einzelnen Teilnehmers zur Verfügung.
- Fehlende Werte führen nicht gleich zum Ausschluss des betreffenden Fragebogens, sondern lediglich zu einer Reduzierung der Fragezahl. Aus diesem Grund wird auch mit Mittelwerten und nicht mit der Summe der Antworten gearbeitet. Es scheint gerechtfertigt, die Gesamteinstellungen als Antworten auf gleicher Basis zu betrachten, denn die höchste Anzahl fehlender Werte ist zwar 16, aber die nächsthöchste nur vier. Bei der Betrachtung von Einzelfragen ergeben sich hingegen zum Teil unterschiedliche Antwortgruppen.
- Durch die Mittelung über (i.d.R.) 33 Einzelfragen (Item 1-24 incl. der Unterpunkte!) ist für die Gesamteinstellung eine brauchbare Annäherung an eine Normalverteilung zu erwarten. Außerdem sind Robustheitsprobleme wegen Ausreißern kaum zu befürchten, da die Antworten jeweils nur auf der Skala 1 bis 5 angegeben werden.

Mit den Mittelwerten (MW) und den Standardabweichungen (SD) stehen nun zwei neue Variablen zur Verfügung, welche die Informationen zusammenfassen. Als Hauptaspekte werden im Folgenden die Einflüsse der Variablen „Gruppe“ (Treatmentgruppe oder Kontrollgruppe) und „Zeit“ (Zeitpunkt t_1 oder t_2) untersucht.

2.2. Prüfung der internen Konsistenz

Um sicherzustellen, dass die Daten keine extremen Auffälligkeiten aufweisen, die die Ergebnisse in Frage stellen, soll der Datensatz zunächst hinsichtlich seiner internen Konsistenz geprüft werden. Hierzu eignet sich im vorliegenden Fall das folgende Streudiagramm aller 338 Daten bezüglich der in II.2.1 neu gebildeten Variablen Mittelwert und Standardabweichung.

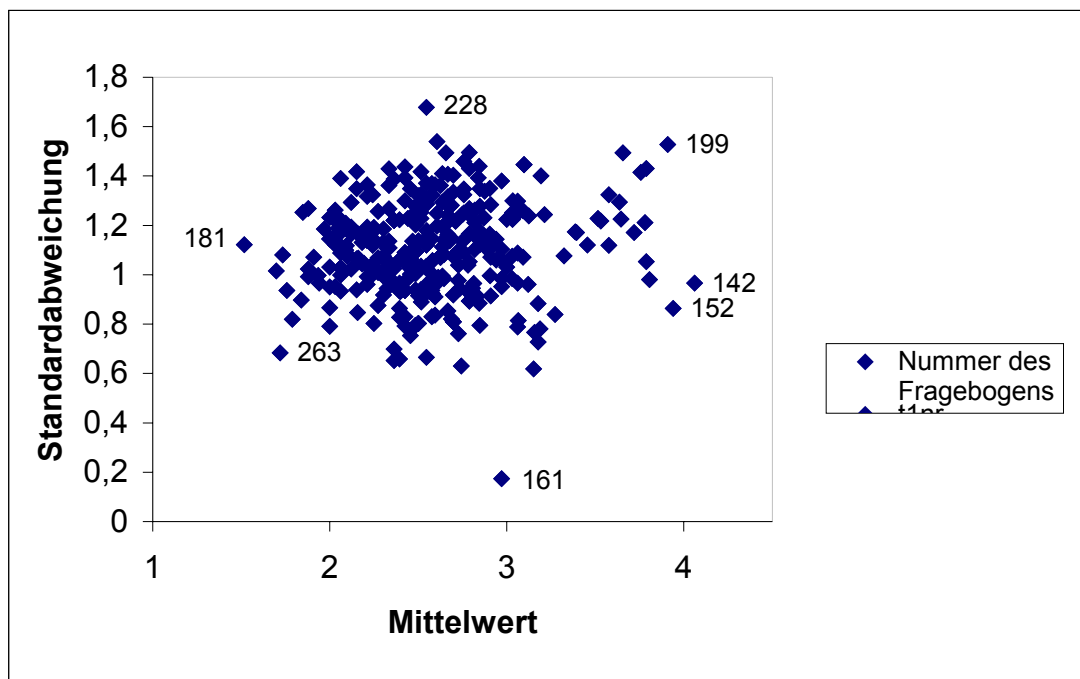


Abbildung 8: Mittelwerte versus Standardabweichungen (Kerndatei)

Man kann hier feststellen, dass sich die Mehrzahl der Mittelwerte und Standardabweichungen um eine Hauptgruppe zentriert. Das Diagramm zeigt also keine gravierenden Ausreißer. Bei einigen auffälligen Werten, die hier explizit nach Fragebogennummern angegeben werden, könnte der Anschein erweckt werden, dass sie als Ausreißer herausgenommen werden sollten. Betrachtet man jedoch die einzelnen Fragebögen noch einmal genauer, so besteht hierfür kein Grund. Es erweckt bei keinem der im Diagramm extra genannten Fragebögen den Eindruck, dass ein Schüler den Fragebogen unreflektiert, unseriös oder nach einem gewissen Schema ausgefüllt hätte. So liegen die Werte des Bogens mit dem höchsten Mittelwert (Nr. 142) zwischen 1 und 5, die des Bogens mit dem niedrigsten Mittelwert (Nr. 181) ebenso.

Überdies zeigt das Streudiagramm, dass sich die Werte im Wesentlichen in einer Datenwolke darstellen, eine auffällige Gruppenbildung (Clusterung) ist nicht erkennbar.

3. Summarische Statistiken nach Gruppen

In diesem Abschnitt soll der Einfluss der beiden Hauptvariablen „Gruppe“ und „Zeit“ sowie der einzelnen Kovariablen „Geschlecht“, „Klasse“, „Kurs“ und „Schule“ auf die Antwortvariable des Mittelwertes (MW) durch einfache summarische Statistiken dargestellt werden.

3.1. Einfluss der Gruppe (Treatment oder Kontrollgruppe) und der Zeit (t)

Eine weitere Methode, um Auffälligkeiten innerhalb verschiedener Gruppen bzw. zwischen verschiedenen Gruppen herauszufinden, ist eine Darstellung in Gruppentafeln und Boxplots. In erster Linie soll hier überprüft werden, inwieweit Kovariablen, wie Geschlecht, Gruppe, Schule, Klasse und Kurs Einfluss auf das Ergebnis nehmen. Auch diese Daten beziehen sich auf die oben beschriebene Kerndatei. Im Zentrum der Betrachtungen stehen bei alledem die Variablen Zeit (t_1 und t_2) und Treatment- bzw. Kontrollgruppe.

Die erste Tabelle zeigt zunächst die Gegenüberstellung der Mittelwerte der jeweiligen Testpersonen für die Items 1-24 und die jeweiligen Standardabweichungen zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 , unterteilt nach Kontrollgruppe und Treatmentgruppe:

	Zeitpunkt t_1		Zeitpunkt t_2	
	Treatment- gruppe	Kontroll- gruppe	Treatment- gruppe	Kontroll- gruppe
N	84	85	84	85
MW	2,5971	2,6308	2,3896	2,6968
SD	,3716	,4275	,3879	,4488

Tabelle 4: Gruppentafel nach Treatment- und Kontrollgruppe

N = Grundgesamtheit

MW = Mittelwert

SD = Standardabweichung

Es lässt sich hier gut erkennen, dass bei etwa gleich großer Grundgesamtheit (bei der Treatmentgruppe blieben 84 Personen, bei der Kontrollgruppe 85), die Mittelwerte der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1 ähnlich sind, während sie sich zum Zeitpunkt t_2 deutlich voneinander unterscheiden. Auffällig ist, dass der Mittelwert innerhalb der Treatmentgruppe vom Zeitpunkt t_1 zum Zeitpunkt t_2 gesunken ist, der innerhalb der Kontrollgruppe jedoch leicht gestiegen ist. Inwieweit diese Änderungen signifikant sind, wird im Folgenden gezeigt.

Eine Darstellung der Daten in Form von Boxplots soll diesen Effekt zunächst visualisieren.

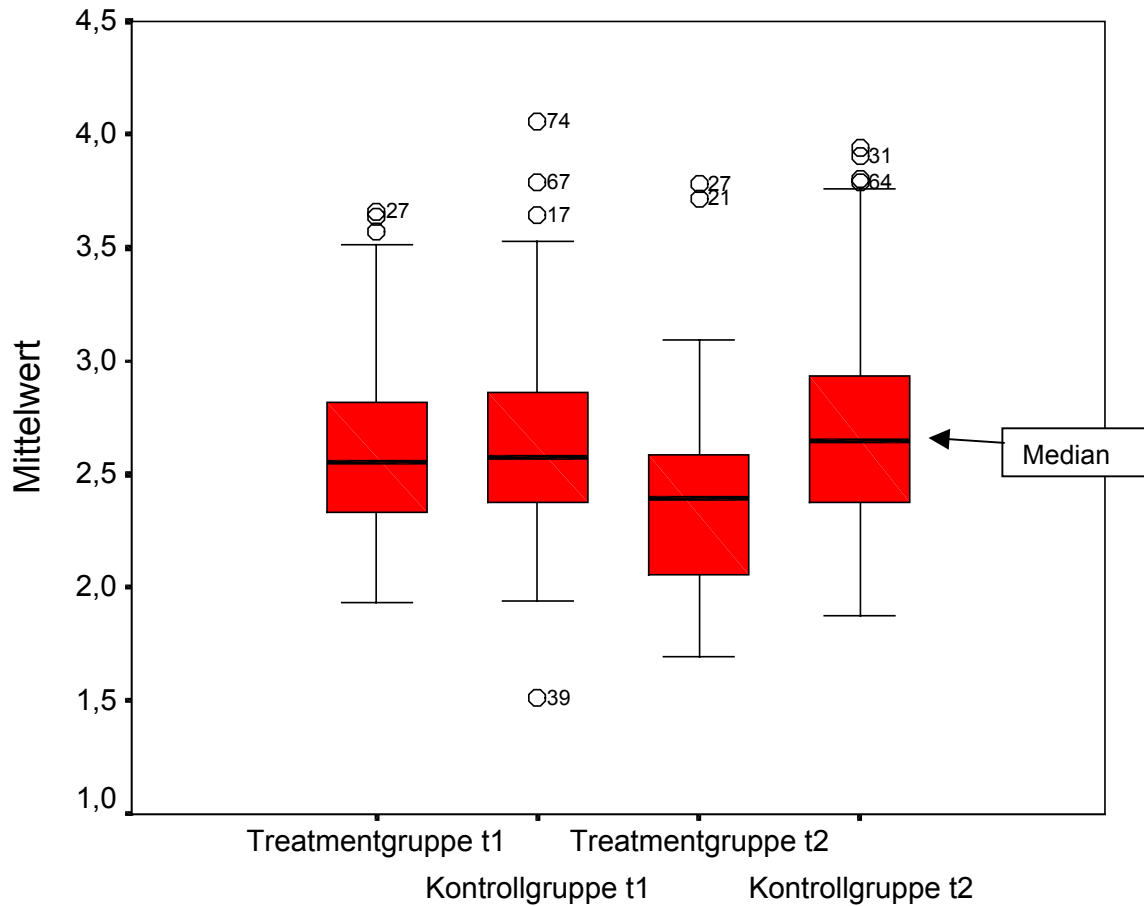


Abbildung 9: Veränderung der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1 und t_2

Für den Vergleich mehrerer Teilgruppen stellt der Boxplot eine ideale Möglichkeit dar, auf einen Blick wichtige Merkmale einer Verteilung visuell zu erfassen. Der Strich im Kasten entspricht dem Median. Die durch den Kasten vorgegebenen Grenzen entsprechen der 25sten und 75sten Perzentile. Demnach beinhaltet der Kasten 50% aller Werte. Zwischen dem Median und der oberen bzw. unteren Kastengrenze liegen genau 25% aller Werte. Durch die äußeren Striche werden Minimum und Maximum der Werte und somit auch der Bereich, in dem die Werte liegen, gezeigt. Zwischen oberem bzw. unterem Stich und oberer bzw. unterer Kastengrenze liegen wiederum genau 25% aller Werte.

Auch hier kann man gut erkennen, dass sich die Gruppen Treatmentgruppe t_1 und Kontrollgruppe t_1 kaum unterscheiden, dass sich jedoch die Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_2 im Vergleich dazu leicht nach oben bewegt, die Treatmentgruppe zum Zeitpunkt t_2 im Gegensatz dazu einen deutlichen Sprung nach unten macht.

Die Standardabweichungen scheinen keinen extremen Schwankungen unterworfen zu sein.

3.2. Einfluss der Kovariablen Geschlecht, Klasse und Kurs

Auch für diese Variablen wurden Gruppentafeln und Boxplots erstellt. Entsprechend den Hauptinteressen an den Variablen „Gruppe“ und „Zeit“ wurden die Tafeln noch in die vier Untergruppen (Treatment t_1 , Kontroll t_1 , Treatment t_2 , Kontroll t_2) untergliedert.⁷

Geschlecht:

Auch hinsichtlich des Geschlechts ergab sich, was die Grundgesamtheit betrifft, ein ziemlich ausgewogenes Verhältnis. Allerdings scheint die Kovariable „Geschlecht“ einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Ergebnisse auszuüben. So kann hier deutlich festgestellt werden, dass die Mittelwerte bei t_1 innerhalb der Gruppe der weiblichen Teilnehmer deutlich unter denen der männlichen Teilnehmer liegt. Dies lässt sich auch durch formale Signifikanztests bestätigen. Auffällig ist weiterhin, dass die Veränderungen bei t_2 bei den männlichen Teilnehmern weitaus deutlicher sind. Es deutet jedoch schon darauf hin, dass die Unterteilung nach Geschlecht nicht vernachlässigt werden darf.

⁷ Die Boxplots sind an dieser Stelle nicht wiedergegeben, da sie keine nennenswerten weitere Information beinhalten. Der Vorteil der Tafeln ist, dass eine Zusammenfassung der Werte für t_1 und t_2 oder der Treatment- bzw. Kontrollgruppe aus den Tafelwerten leicht möglich ist.

	t1				t2			
		N	MW	SD		N	MW	SD
Treatment- gruppe	w	42	2,486	,281	w	42	2,303	,312
	m	42	2,708	,418	m	42	2,475	,438
Kontroll- gruppe	w	41	2,475	,379	w	41	2,503	,365
	m	44	2,775	,422	m	44	2,876	,447

Tabelle 5: Gruppentafel nach Geschlecht, Zeitpunkt und Treatment- oder Kontrollgruppe

N = Grundgesamtheit
 MW = Mittelwert
 SD = Standardabweichung
 w = weiblich
 m = männlich

Klasse:

Anders scheint dies hinsichtlich der Gruppierung in Klassen und Gruppen zu sein. Weder bei der Gliederung in 12. und 13. Klasse noch bei der in Grund- oder Leistungskurs muss bezüglich der Analyse unterschieden werden, was folgende Tabellen zeigen:

		t1			t2			
Treatment- gruppe		N	MW	SD		N	MW	SD
		84	2,597	,371		84	2,389	,387
	K12	13	2,561	,262	K12	13	2,263	,276
	K13	71	2,603	,389	K13	71	2,412	,402
Kontroll- gruppe		85	2,63	,427		85	2,696	,448
	K12	40	2,551	,364	K12	40	2,613	,440
	K13	45	2,701	,468	K13	45	2,771	,447

Tabelle 6: Gruppentafel nach Klassen

Kurs:

	t1				t2			
		N	MW	SD		N	MW	SD
			0	0			0	0
Treatment- gruppe	gk	31	2,650	,370	gk	31	2,385	,357
	LK	53	2,581	,371	LK	53	2,392	,408
Kontroll- gruppe		85	0	0		85	0	0
	gk	54	2,581	,397	gk	54	2,654	,435
	LK	31	2,716	,470	LK	31	2,769	,470

Tabelle 7: Gruppentafel nach Kurs

SD = Standardabweichung
gk= Grundkurs
LK = Leistungskurs

Zur Verdeutlichung zeigt die folgende Tabelle nochmals zusammengefasst die Differenzen zwischen den Mittelwerten für die Geschlechter, Klassen und Kurse (jeweils separat für die Teilgruppen **Treatment t₁**, **Kontroll t₁**, **Treatment t₂** und **Kontroll t₂**). In Klammern ist darüber hinaus jeweils der p-Wert für den entsprechenden zweiseitigen t-Test für unverbundene Stichproben mit gleicher Varianz angegeben.

Kovariable	Tt1	Kt1	Tt2	Kt2
Geschlecht				
m-w	0,222	0,2998	0,172	0,3734
(p)	(0,005)	(0,001)	(0,041)	(0,000)
Klasse				
13-12	0,0427	0,1507	0,1487	0,1578
(p)	(0,706)	(0,105)	(0,206)	(0,106)
Kurs				
Lk-Gk	-0,0853	0,1343	0,0073	0,1147
(p)	(0,313)	(0,165)	(0,934)	(0,259)

Tabelle 8: Differenzen der Mittelwerte von Geschlecht, Klasse und Kurs

Die jeweils einheitlichen Differenzen zeigen, dass die plausible Annahme einheitlicher Haupteffekte von Geschlecht, Klasse und Kurs haltbar ist. Auf der Basis der Signifikanz besteht also keine Veranlassung, für die Kovariablen eine Korrektur vorzunehmen. Nach Signifikanz und Effektstärke muss aber im Folgenden lediglich „Geschlecht“ als Kontrollvariable in Betracht gezogen werden. Für diese Kovariable wird gegebenenfalls eine Korrektur der Art

männlich: - 0,135 weiblich: + 0,135

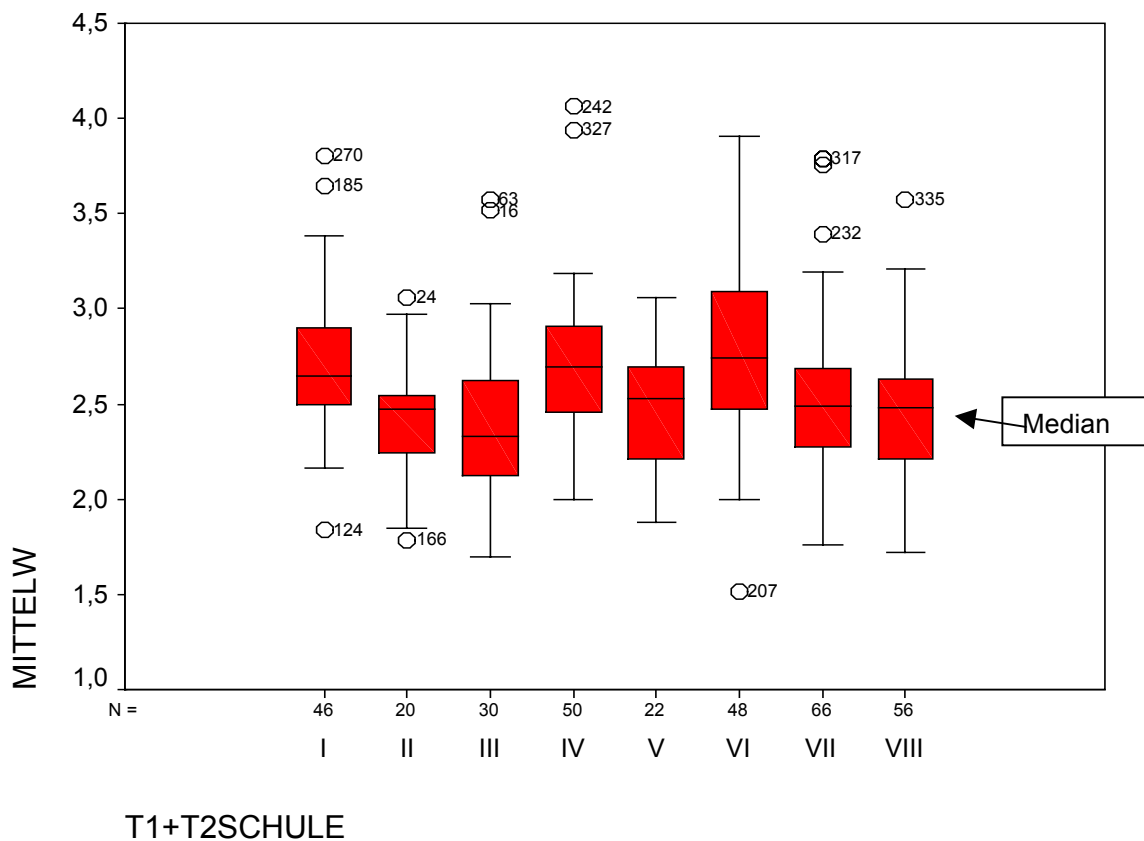
vorgenommen. Diese ist nur für Quervergleiche zu den Zeitpunkten t_1 und t_2 erforderlich. Die geschlechtsspezifische Differenz von $2 * 0,135 = 0,27$ ergibt sich als einfaches arithmetisches Mittel der obigen Differenzen für die einzelnen Teilgruppen. Diese elementare Art der Mittelung wurde gewählt, um den Einfluss von Zusammenlegungen oder Gewichtungen zu reduzieren. Aufgrund der weitgehenden Ausbalancierung ist jedoch (insbesondere in Bezug auf „Geschlecht“) ein größerer verzerrender Einfluss dieser Kovariablen gar nicht zu erwarten. Die weitgehende Ausbalancierung rechtfertigt auch in gewissem Maße die hier vorgenommene Einzelbetrachtung der Kovariablen.

3.3. Einfluss der Kovariablen Schule

Für diese Kovariable ist sowohl eine Gruppentafel als auch ein Boxplot für die zusammengefassten Daten angegeben. Auch diese Daten sind wiederum in die vier Teilgruppen (Treatment t_1 , Kontroll t_1 , Treatment t_2 , Kontroll t_2) aufgeschlüsselt.

	t1				t2			
	Schule	N	MW	SD	Schule	N	MW	SD
Treatment- gruppe	I	13	2,716	,243	I	13	2,576	,319
	II	10	2,616	,300	II	10	2,249	,280
	III	8	2,588	,598	III	8	2,242	,391
	IV	14	2,584	,292	IV	14	2,370	,247
	V	7	2,548	,348	V	7	2,447	,271
	VI	7	3,000	,518	VI	7	2,629	,606
	VII	13	2,561	,262	VII	13	2,263	,276
	VIII	12	2,305	,265	VIII	12	2,191	,343
Kontroll- gruppe	I	10	2,779	,243	I	10	2,787	,472
	II	0			II	0		
	III	7	2,358	,297	III	7	2,449	,331
	IV	11	2,962	,416	IV	11	2,991	,366
	V	4	2,394	,369	V	4	2,447	,493
	VI	17	2,629	489	VI	17	2,752	,470
	VII	20	2,581	,451	VII	20	2,648	,484
	VIII	16	2,553	,231	VIII	16	2,612	,388

Tabelle 9: Gruppentafel nach Schulen



I-VIII (verschiedene Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde)

Abbildung 10: Boxplot nach Schulen

Hier zeigt sich sowohl in der Tabelle wie auch im Boxplot ein beachtlicher Einfluss der Schule. Dies lässt sich formal auch durch eine Varianzanalyse (sowohl zusammengefasst als auch für jede der Teilgruppen) bestätigen.

Allerdings handelt es sich dabei um einen zufälligen Effekt, da die acht gewählten Schulen als Teil der Gesamtheit aller Schulen angesehen werden sollen und nicht etwa diese einzelnen Schulen speziell miteinander verglichen werden sollen. Dennoch zeigt sich in der Tabelle und noch stärker im nachfolgenden Plot eine recht starke Heterogenität: Die Werte variieren beispielsweise nicht nur sehr deutlich zwischen den Schulen, sondern vor allem auch zwischen den ausgewählten Schulklassen.

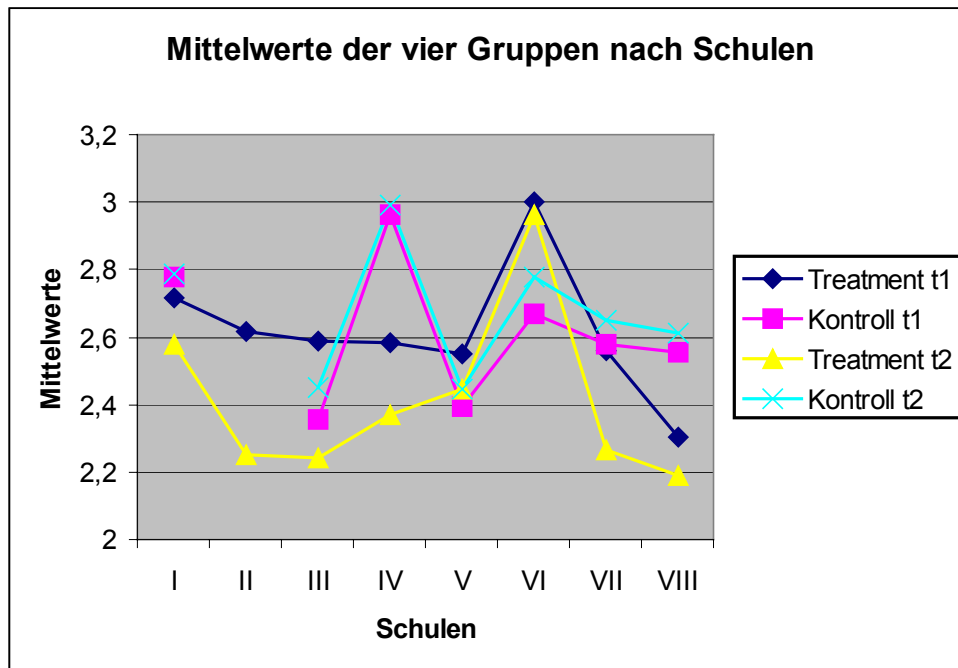


Abbildung 11: Mittelwerte der vier Gruppen nach Schulen

Der größte Wert ergibt sich zum Zeitpunkt t_1 etwa für die Schule VI in der Treatmentgruppe, aber in Schule IV in der Kontrollgruppe. In Anbetracht des Erhebungsschemas scheint es in der Tat naheliegend, dass sich hier eher eine Klassenauswahl als ein Schuleffekt manifestiert. Auf eine explizite Einbeziehung des Faktors „Schule“ wird daher verzichtet. Das Problem der Klassenauswahl wird weiter unten nochmals aufgegriffen.

Es wäre sicherlich interessant zu untersuchen, inwieweit der jeweilige Erdkundelehrer an der Schule einen Einfluss auf die Ergebnisse hat. Dies würde aber im Rahmen dieser Studie zu weit führen. Es wurden zwar Gespräche diesbezüglich mit den jeweiligen Lehrern geführt, diese sollen aber nur zur besseren Interpretation der Ergebnisse dienen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass bei den folgenden Auswertungen ein Poolen von Klasse, Kurs und Schule möglich ist, dass jedoch die Kovariable „Geschlecht“ gesondert betrachtet werden muss und die entscheidende Variable, wie erwartet, das Treatment darstellt.

4. Längsschnittuntersuchungen: Vergleich der Zeitpunkte t_1 und t_2

4.1. Veränderungen in der Treatmentgruppe

Da es sich bei einer Längsschnittuntersuchung, also beim Vergleich der jeweiligen Gruppe (Treatment- oder Kontrollgruppe) zum Zeitpunkt t_1 mit dem Zeitpunkt t_2 um abhängige Stichproben handelt, bietet sich zur Überprüfung auf signifikante Unterschiede sowohl der Wilcoxon-Test als auch der t-Test an.

4.1.1. t-Test

Es besteht bei verbundenen Stichproben, wie sie hier gegeben sind, die Gefahr, dass sich die Standardfehler des ersten Mittelwertes und des zweiten Mittelwertes zumindest teilweise beeinflussen (BORTZ, 1993, S. 135 f). Um dies zu vermeiden, lässt sich mit Hilfe des t-Tests überprüfen, ob sich die Mittelwerte, in diesem Fall zwischen t_1 und t_2 , innerhalb der Treatmentgruppe signifikant voneinander unterscheiden. Die zweifache Berücksichtigung der Standardfehler lässt sich dadurch umgehen, dass die beiden Messwertreihen nicht einzeln betrachtet werden, sondern nur die jeweils zusammengehörenden Messwertpaare. Hierzu werden zunächst die Differenzen (d_i) für jedes Messwertpaar gebildet. Nach der Berechnung des arithmetischen Mittels aller d_i -Werte wird überprüft, wie sich die Mittelwerte von Differenzen in Stichproben verteilen. Voraussetzung für den t-Test ist eine Normalverteilung und eine annähernd gleiche Standardabweichung der beiden Grundgesamtheiten. Beides ist hier gegeben.

Es lassen sich also folgende kontroverse Hypothesen aufstellen:

H_0 : Innerhalb der Treatmentgruppe ergeben sich durch das Treatment keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 .

H_1 : Innerhalb der Treatmentgruppe kann ein signifikanter Unterschied durch das Treatment zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 festgestellt werden.

Mit Hilfe des t-Tests wird nun zunächst die Nullhypothese (H_0) überprüft. Sollte der p-Wert nicht signifikant sein, so kann die Nullhypothese bestätigt werden. Folgendes, in den Sozialwissenschaften allgemein akzeptiertes Signifikanzniveau soll als Grundlage dienen:

Hochsignifikanter Wert: wenn $p \leq 0,01$

Einfach signifikanter Wert: wenn $p \geq 0,01 \leq 0,05$

Führt man nun den t-Test durch, so ergibt sich, unter der Voraussetzung der gepaarten Stichprobe, folgendes Resultat:

Der Wert der t-Statistik beträgt 7,113. Dies führt bei 83 Freiheitsgraden zu einem p-Wert von 0.0001. Dies ist ein hochsignifikanter Wert, so dass die Nullhypothese eindeutig auf dem üblichen 5%-Niveau abgelehnt werden kann.

In Folge dessen kann also zweifelsfrei die Hypothese H_1 verifiziert werden, nämlich dass bei der Treatmentgruppe ein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und t_2 festgestellt werden kann.

4.1.2. Wilcoxon-Test

Der Wilcoxon-Test ist ein nichtparametrischer Test zum Vergleich zweier verbundener Stichproben quantitativer Merkmale und dient, ebenso wie der t-Test, zur Überprüfung der Nullhypothese. Ein wesentlicher Unterschied zum t-Test ist, dass keine Normalverteilung vorliegen muss (BORTZ, 1993, S. 144 f). Die Prüfgröße des Tests wird aus den Rangzahlen der Differenzen der Stichprobenwerte berechnet. Hier wird, genauso wie beim t-Test zunächst für jedes Messwertpaar die Differenz, in diesem Fall wieder der Mittelwerte von t_1 und t_2 berechnet. Dann werden sie nach ihrer absoluten Größe in eine Rangordnung gebracht. Anschließend werden die „mittleren Rangzahlen der positiven und negativen Differenzen ermittelt“ (RRZN, 2001, S. 6-58). Paare mit Null-Differenzen bleiben unberücksichtigt. N wird um die Anzahl der identischen Messwerte reduziert. „Ist die Anzahl der Null-Differenzen groß, so weist dieser Tatbestand bereits auf die Richtigkeit der Nullhypothese hin“ (BORTZ, 1993, S. 144).

H_0 : Innerhalb der Treatmentgruppe ergeben sich durch das Treatment keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 .

H_1 : Innerhalb der Treatmentgruppe kann ein signifikanter Unterschied durch das Treatment zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 festgestellt werden.

Führt man den Wilcoxon-Test mit den Mittelwerten der Treatmentgruppe durch, so ergibt sich auch hier eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 0,000 ($p = 0,000$), womit die Nullhypothese widerlegt wäre. Es wird demnach die Alternativhypothese verifiziert, nämlich

dass innerhalb der Treatmentgruppe durch das Treatment ein höchst signifikanter Unterschied zwischen t_1 und t_2 erzielt wird.

4.2. Veränderungen in der Kontrollgruppe

4.2.1. t-Test

Auch bei der Kontrollgruppe soll untersucht werden, ob sich der Unterschied der Mittelwerte zwischen t_1 und t_2 als signifikant erweist. Auf den ersten Blick ist eine leichte Erhöhung des Mittelwertes der einzelnen Fragebögen von 2,6308 zum Zeitpunkt t_1 auf 2,6968 zum Zeitpunkt t_2 zu erkennen. Geht man davon aus, dass die Items alle gleichwertig gepolt sind, so spricht dieser Wert für eine leichte Verschlechterung zum Zeitpunkt t_2 . Ausgehend von Hypothese 3 (vgl. S. 49) können also folgende Hypothesen formuliert werden, die es gilt, mit Hilfe des T-Tests zu überprüfen:

H_0 : Innerhalb der Kontrollgruppe ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 .

H_1 : Innerhalb der Kontrollgruppe kann ein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 festgestellt werden.

Bei gleichen Annahmen hinsichtlich des Signifikanzniveaus wie bei der Treatmentgruppe kann hier von einem signifikanten Unterschied ausgegangen werden, was folgende Werte beweisen:

$$T = -2,616$$

$$df = 84$$

$$p = 0,011$$

($T = t$ -verteilte Prüfgröße, $df =$ Freiheitsgrad, $p =$ Auftrittswahrscheinlichkeit des empirischen Befunds unter Nullhypothesengültigkeit)

Bei dem p -Wert von 0,011 handelt es sich lediglich um einen einfachen signifikanten Wert. Dennoch wird die Nullhypothese widerlegt und die Alternativhypothese H_1 bestätigt. Innerhalb der Kontrollgruppe kann demnach ein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 festgestellt werden.

4.2.2. Wilcoxon-Test

Ebenso bei der Kontrollgruppe soll der Wilcoxon-Test ergänzend zum t-Test, mit der Annahme, dass keine Normalverteilung vorliegt, die beiden Hypothesen untersuchen:

H_0 : Innerhalb der Kontrollgruppe ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 .

H_1 : Innerhalb der Kontrollgruppe kann ein signifikanter Unterschied zwischen dem Zeitpunkt t_1 und dem Zeitpunkt t_2 festgestellt werden.

Bei einer Anzahl von 3 Null-Differenzen und einer Grundgesamtheit von 85 (davon 32 negative Ränge und 50 positive Ränge) ergibt sich ein T-Wert von $-2,379$ und ein p-Wert von $0,017$. Somit kann auch hier die Nullhypothese verworfen werden und die Alternativhypothese verifiziert werden, nämlich dass ein einfach signifikanter Unterschied innerhalb der Kontrollgruppe zwischen den beiden Zeitpunkten festgestellt werden kann. Auf diesen Befund wird später eingegangen.

5. Querschnittvergleich von Treatmentgruppe und Kontrollgruppe zum jeweils gleichen Zeitpunkt

5.1. Zum Zeitpunkt t_1

Ein Querschnittsvergleich, also einen Vergleich von Treatmentgruppe und Kontrollgruppe jeweils zum gleichen Zeitpunkt, soll Auskunft darüber geben, inwieweit sich die Ergebnisse der Gruppen zu Beginn bzw. nach Abschluss der Unterrichtsreihe unterscheiden.

Theoretisch sollte zum Zeitpunkt t_1 kein Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorliegen. Ein Unterschied wäre eventuell dadurch zu erklären, dass bereits der „normale“ Erdkundeunterricht Einfluss auch das Verständnis für fremde Völker nehmen würde, da in der Kontrollgruppe kein Erdkunde-Kurs einbezogen wurde.

Um den Einfluss der Variablen „Geschlecht“ bei diesem Test auszuschließen, wurden, wie bereits oben erwähnt, hier die Mittelwerte korrigiert. Bei den männlichen Teilnehmern um jeweils $-0,135$, bei den weiblichen Teilnehmern um jeweils $+0,135$.

Da beide Gruppen aus unterschiedlichen Probanden bestehen, handelt es sich um unverbundene Stichproben, für die der t-Test für unverbundene Stichproben verwendet werden kann. Als Voraussetzungen für diesen Test lassen sich Homogenität der Varianzen und Normalverteilung als annähernd erfüllt verifizieren.

Der t-Test zur Überprüfung der Signifikanz zeigt, bei einem Mittelwert von 2,5973 in der Treatmentgruppe (SD 0,3565) und einem Mittelwert von 2,6261 in der Kontrollgruppe (SD 0,4006) folgendes Ergebnis:

T	df	p
-0,493	167	0,622

Der p-Wert von 0,622 weist eindeutig darauf hin, dass zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt t_1 kein signifikanter Unterschied besteht. Es kann dementsprechend davon ausgegangen werden, dass sich die Einstellungen, die in der Kontrollgruppe und in der Treatmentgruppe vorherrschen, zum Zeitpunkt t_1 nicht voneinander unterscheiden.

5.2. Zum Zeitpunkt t_2

Ein anderes Ergebnis bringt der t-Test zum Zeitpunkt t_2 . Bei einem Mittelwert von 2,3892 in der Treatmentgruppe (SD 0,381) und einem Mittelwert von 2,6921 in der Kontrollgruppe (SD 0,41169) ergeben sich folgende Werte:

T	df	p
-4,96	167	0,0001

Ganz deutlich weist hier der p-Wert von 0,000 auf einen hochsignifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen zum Zeitpunkt t_2 hin. Das heißt, dass sich die Einstellungen der Schüler gegenüber Fremden innerhalb der Treatmentgruppe nach erfolgreichem Unterricht deutlich von denen der Kontrollgruppe unterscheiden.

6. Änderungsvergleich

Einen weiteren Test für den Quervergleich ist ein Wirkungsvergleich der Mittelwerte. Für Behandlungs- und Kontrollgruppe gibt die Differenz zwischen den Werten „vorher“ und „nachher“ jeweils die Änderung im besagten Zeitraum an, die durch die entsprechend unterschiedliche Behandlung beeinflusst sein wird. Es werden also die Differenzen der Mittelwerte der Zeitpunkte t_1 und t_2 gebildet, jeweils für die Treatmentgruppe und die Kontrollgruppe (K: $t_2 - t_1$ und T $t_2 - t_1$). Eine Korrektur der Mittelwerte hinsichtlich des Geschlechts ist hierfür nicht erforderlich, da bei Differenzen die Korrektur ohnehin herausfallen würde.

Für die Treatmentgruppe errechnet man folgenden Mittelwert:

T ($t_2 - t_1$): MW = -2,113
 N = 84
 SD = 0,2650

Für die Kontrollgruppe:

K ($t_2 - t_1$): MW = 0,628
 N = 85
 SD = 0,2261

Die Voraussetzungen der Homogenität der Varianzen und der Normalverteilungen sind wiederum annähernd erfüllt.⁸ Auf die Unabhängigkeit der Differenzen wird in Kapitel II.7 eingegangen. Die Änderungen –gewissermaßen als Indikator für die Auswirkungen der unterschiedlichen Behandlungen– können wiederum anhand des t-Tests für unverbundene Stichproben verglichen werden. Die Resultate sind in folgender Tabelle ersichtlich:

T: -7,237
Freiheitsgrade: 167
p-Wert: $\leq 0,0001$

Der entsprechende p-Wert für einen Wilcoxon Rangsummentest ist $\leq 0,0001$. Die Änderungen unterscheiden sich also hochsignifikant.

⁸ Die Normalverteilungen wurden bereits in 3.2. überprüft; als Varianzen ergeben sich 0.071 bzw. 0.054

7. Diskussion der bisherigen Resultate

Vor einer zusammenfassenden Diskussion der bisherigen Ergebnisse muss zunächst auf zwei bisher ausgeklammerte Probleme eingegangen werden.

7.1. Das Problem der Unabhängigkeit der Probanden

Angesichts des Erhebungsschemas kann nicht von der für den t-Test erforderlichen Unabhängigkeit der einzelnen Versuchspersonen ausgegangen werden. Zumindest auf Klassenebene scheinen die Antworten stark „verklumpt“ zu sein. Angesichts dieser positiven Abhängigkeit dürfte die für die obigen Tests benutzte Stichprobengröße zu hoch angesetzt sein. Es ist allerdings nicht leicht, hier Korrekturen anzubringen. Da die gefundenen Effekte aber allesamt sehr deutlich ausfallen, kann man die Antworten auf Klassenebene nochmals durch Mittelwertbildung zusammenfassen. D.h., man geht von den in Tabelle 6 aufgelisteten Mittelwerten als Ausgangsdaten aus. Die Untersuchungseinheiten sind dann nicht die einzelnen Probanden, sondern die Schulklassen. Der Effekt „Schule“ stellt kein Problem mehr dar, da er als Klasseneffekt gerade im Zufallsfehler aufgeht. Für diese Ausgangsdaten ist Unabhängigkeit einigermaßen plausibel. Auch die Normalverteilungsannahme erscheint unproblematisch. Zugleich ist die inhaltliche Interpretation des Versuchs einleuchtend: Der Gesamtwert für die Klasse soll abgesenkt werden.

Die folgende Tabelle fasst die zu den obigen Testes parallelen Rechnungen für die, aggregierten Daten zusammen:

Test	p-Wert für t-Test	p-Wert für Wilcoxon-Test	Konfidenzintervall
Längsschnittvergleich (Treat)	0,0005	0,0078	[0,1559 ; 0,3493]
Längsschnittvergleich (Kontroll)	0,0052	0,0156	[-0,0966 ; -0,0263]
Querschnittvergleich (t1)	0,9495	0,9551	[-0,2192 ; 0,2327]
Querschnittvergleich (t2)	0,0057	0,0108	[-0,5083 ; -0,1063]
Änderungsvergleich	$\leq 0,001$	0,0003	[0,2148 ; 0,4133]

Tabelle 10: Signifikanztests

Auch auf dieser Ebene - und somit unbeeinträchtigt von Bedenken hinsichtlich der Unabhängigkeit der Einzelpersonen - ergeben sich also im Wesentlichen die gleichen Resultate. Hinsichtlich der Folgerungen bzgl. Signifikanz (oder Nichtsignifikanz) kann man sich auf den jeweils vorsichtigeren der beiden Ansätze berufen.

7.2. Das Problem des multiplen Testens

Einige der bereits durchgeführten Tests gehen davon aus, dass es sich um unabhängige Stichproben handelt, wie zum Beispiel die erwähnten Längsschnittvergleiche zu den unterschiedlichen Zeitpunkten. Andere Tests benutzen jedoch ganz oder teilweise dieselben Stichproben und sind insofern abhängig. Trotzdem erscheint es sinnvoll und richtig, die nominalen p-Werte (vgl. oben) anzugeben. Dies geschieht auch im Sinne eines mehr deskriptiven Verständnisses bzw. unterschiedlicher Testinteressen. Bei den sehr deutlichen Ergebnissen lässt sich leicht eine Bonferoni-Korrektur vornehmen. Ein Blick auf die oben angegebenen Werte lässt jedoch leicht erkennen, dass sich an den inhaltlichen Schlussfolgerungen dadurch nichts ändert.

7.3. Bisherige Schlussfolgerungen

Die Resultate der bisherigen Untersuchungen lassen sich sehr anschaulich in einem Profildiagramm darstellen:

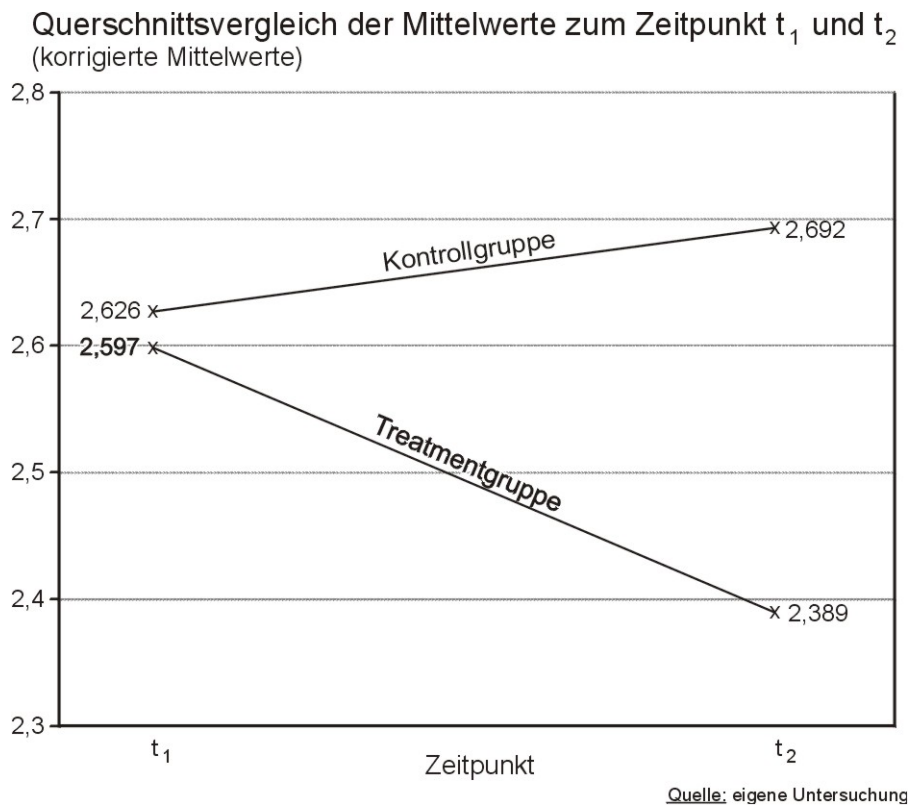


Abbildung 12: Querschnittsvergleiche der Mittelwerte zum Zeitpunkt t_1 und t_2 (korrigierte Mittelwerte)

Aus diesem Diagramm erkennt man in Verbindung mit den Abschnitten II.4. bis II.6. und unter Beachtung der oben angesprochenen Probleme folgende Phänomene:

- Zu Beginn der Untersuchung lassen sich keine Unterschiede zwischen der Treatmentgruppe und der Kontrollgruppe nachweisen.
- Die Treatmentgruppe weist am Ende einen signifikant niedrigeren Wert auf; die Kontrollgruppe hingegen einen signifikant höheren Wert als zu Beginn.

- Am Ende der Untersuchung unterscheiden sich Treatmentgruppe und Kontrollgruppe signifikant.
- Die Veränderungen in der Treatment- und Kontrollgruppe sind signifikant voneinander verschieden.

Diese Beobachtungen kann man auch in der Ausgangstabelle 5 und der Abbildung 12 illustriert finden. Folgende Schlüsse lassen sich daraus ziehen:

- Eine Absenkung der Werte durch die Unterrichtsreihe ist somit sowohl im Longitudinalvergleich als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe eindeutig nachgewiesen. Die Unterrichtsreihe hat also mit Blick auf die gemessene Größe die intendierte Wirkung. Es muss offen bleiben, inwieweit es sich hierbei um eine tatsächliche Persönlichkeitsbildung bzw. Einstellungsänderung oder um ein geändertes Antwortverhalten handelt. Normalerweise kann davon ausgegangen werden, dass sich eine tatsächliche Persönlichkeitsbildung erst nach mehrmaligem Wiederholen einstellt, bzw. von mehreren Faktoren abhängig ist. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich, bezugnehmend auf TRIANDIS (1975), die Verhaltenskomponente geändert hat. Dies konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht überprüft werden. Es ist zudem sinnvoll zu untersuchen, welche Aspekte des Unterrichts besonderen Einfluss auf die Änderung hatten. Dies soll im nächsten Kapitel anhand der Betrachtung der einzelnen Items und in Zusammenhang mit den schriftlichen Kommentaren zum Unterricht und den aufgezeichneten Gesprächen mit Schülern und Lehrern nach dem Unterricht erfolgen.

- Auch im Zeitverlauf ändern sich die Antwortwerte signifikant, was in der Treatmentgruppe durchaus erwünscht war, in der Kontrollgruppe jedoch nicht erwartet war. Anhand der Daten lässt sich jedoch nicht klären, ob es sich dabei um eher zufällige Schwankungen oder eher feste (alle betreffende) Grundströmungen handelt. Im ersteren Fall wäre die Steigung in der Kontrollgruppe vielleicht nur zufällig. Das heißt, die Antworten in der Kontrollgruppe wären nicht „schlechter“ geworden. Geht man allerdings davon aus, dass bei vielen der Items eine von der Gesellschaft erwartete Antwort gegeben werden kann, so könnte man vielleicht unterstellen, dass diese Antworten beim ersten Mal dahingehend noch stärker geprüft worden sind, während sie beim zweiten Mal schneller und auch ehrlicher ausgefüllt worden sind. So gesehen müsste also auch beim Zeitpunkt t_1 von vornherein ein höherer Wert gelten. Da man davon ausgehen kann, dass dies dann auch bei der Treatmentgruppe der Fall ist, wäre der Treatmenteffekt sogar noch größer.

Setzt man aber voraus, die Steigerung innerhalb der Kontrollgruppe ist nicht zufällig, sondern ist als gegenläufige Grundströmung zu interpretieren, so wäre hier der Treatmenteffekt stärker ausgefallen als im einfachen „vorher“ - „nachher“ - Vergleich, weil eben durch das Treatment zugleich noch die gegenläufige Grundströmung kompensiert worden wäre.

8. Weitere Analysen

Die Anlage dieses Versuchs (sog. repeated measurements design) könnte auch als eine Varianzanalyse aufgefasst werden, welche die Auswirkungen einer unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable überprüft. Hierfür wird i.d.R. eine Varianzanalysetafel aufgestellt. Dies birgt jedoch zum einen das Problem, dass die einzelnen Voraussetzungen nicht genau diskutiert werden bzw. Abweichungen davon nicht so leicht in ihren Auswirkungen abgeschätzt werden können. Zum anderen hat dieses Verfahren für den Laien eine weniger durchsichtige Struktur, so dass es leichter zu Fehleinschätzungen kommen kann. Der Vollständigkeit halber wird im Folgenden aber die entsprechende Tafel für die aggregierten Werte aus II.7.1. angegeben. Für diese Werte wird man die Voraussetzungen als einigermaßen erfüllt ansehen können.

Ursache	Quadrat-summe	Freiheits-grade	mittlere Quadrate	F	p-Wert
Gruppe	0,1686	1	0,1686	2,44	> 0,05
Replikationen (innerhalb der Gruppe)	0,8997	13	0,0692		
Zeit	0,0844	1	0,0844	21,42	< 0,01
Gruppe x Zeit	0,1841	1	0,1841	46,73	< 0,01
Fehler	0,0512	13	0,0039		
Gesamt	1,3880	29			

Tabelle 11: Varianzanalysetafel

Inhaltlich ergibt sich hierdurch nichts Neues, da die wesentlichen Ergebnisse bereits mit den elementaren Mitteln (vgl. oben) herausgestellt werden konnten.

Ähnliches gilt auch für die in diesem Zusammenhang oft durchgeführte Profilanalyse.

9. Ausgewählte Regressionsbeziehungen

Im folgenden Abschnitt werden einige Regressionsbetrachtungen vorgenommen, die inhaltlich von Interesse sind. Es soll zunächst untersucht werden, inwieweit ein Zusammenhang zwischen dem Ausgangswert zum Zeitpunkt t_1 und dem Wert zum Zeitpunkt t_2 festgestellt werden kann. Des Weiteren soll untersucht werden, ob der sogenannte Lernfortschritt vom Ausgangsniveau abhängig ist oder ob das Interesse eine Auswirkung auf den jeweiligen Lernfortschritt hat.

Da wieder überwiegend deskriptiv gearbeitet werden soll, werden die Originaldaten zugrunde gelegt. Das Problem einer möglichen Abhängigkeit der Probanden soll außer Acht gelassen werden.

Die Enge des Zusammenhangs zwischen zwei Merkmalen charakterisiert der Korrelationskoeffizient (vgl. BORTZ, 1993, S. 166 f). Dieser Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen +1 und -1 erreichen, wobei ein Wert von +1 einen linearen gleichsinnigen Zusammenhang anzeigt, ein Wert von -1 hingegen einen linearen gegenläufigen Zusammenhang.

9.1. Abhängigkeit des Mittelwertes zum Zeitpunkt t_2 vom Mittelwert t_1

Angesichts der starken positiven Korrelation zwischen dem Mittelwert zum Zeitpunkt t_1 und dem Mittelwert zum Zeitpunkt t_2 liegt die Vermutung nahe, dass man ausgehend vom Wert t_1 den Wert t_2 schätzen kann.

Folgende Tabelle und die beiden Plots fassen die Ergebnisse rechentechnisch bzw. graphisch zusammen. Es kann also davon ausgegangen werden, angesichts der starken positiven Korrelation zwischen den Mittelwerten zum Zeitpunkt t_1 und den Mittelwerten zum Zeitpunkt t_2 , dass -natürlich für die Treatmentgruppe und die Kontrollgruppe getrennt- der Mittelwert t_1 ein guter Prädiktor für den Mittelwert t_2 ist.

Nummer	Regressionsgleichung	Korrelationskoeffizient r
(1)	$MWT_{Treatt2} = 0,7859 * MWT_{Treatt1} + 0,3485$	0,7530
(2)	$MWKontr2 = 0,9033 * MWKontr1 + 0,3204$	0,8604

Tabelle 12: Überprüfung des Zusammenhangs zwischen MW t_1 und MW t_2

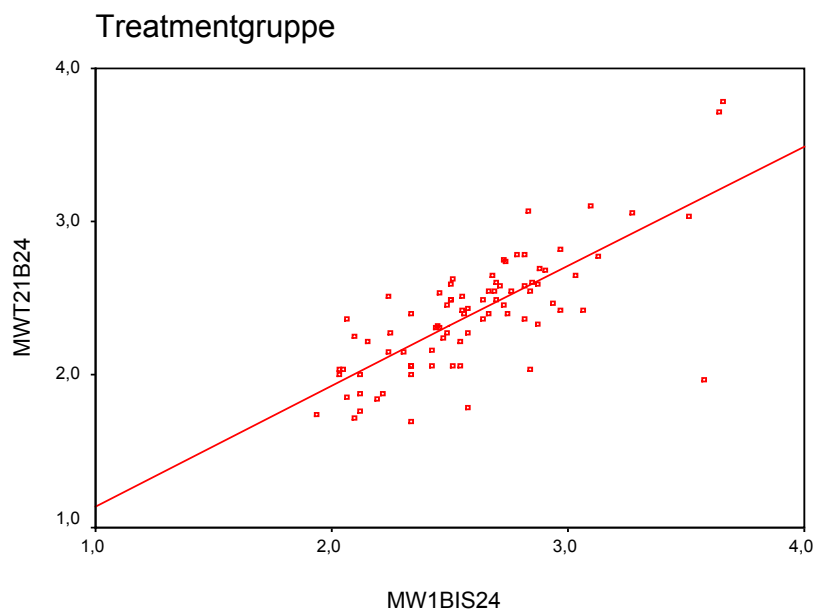


Abbildung 13: Regressionen von MW t_2 auf MW t_1 : Treatmentgruppe

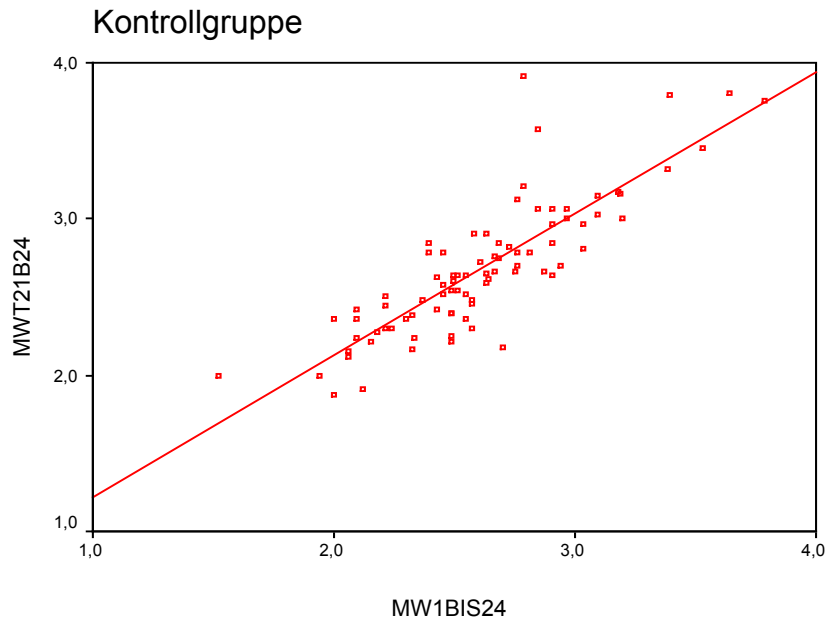


Abbildung 14: Regressionen von MW t_2 auf MW t_1 : Kontrollgruppe

Auf eine weitere Untergliederung nach Geschlecht (bzw. auf eine Korrektur) wurde hier verzichtet, da sie keine wesentlich anderen Resultate bringt.

9.2. Abhängigkeit des Lernfortschritts vom Ausgangsniveau

Weniger offensichtlich zeigt sich der Zusammenhang des „Lernfortschritts“ (Absenkung der Werte) und den Ausgangswerten. Dargestellt wird dies durch die Berechnung des Zusammenhangs der Differenz von MW t_1 – MW t_2 und MW t_1 . Dies ist vor allem für die Treatmentgruppe von Interesse. Unten stehende Tabelle und die Plots geben auch hier wieder die Resultate an.

Nummer	Regressionsgleichung	Korrelationskoeffizient r
(3)	$\text{DiffTreat} = 0,2141 * \text{MWTreat } t_1 - 0,3485$	0,2976
(4)	$\text{DiffKontroll} = 0,0967 * \text{MWMontroll} - 0,3204$	0,1778

Tabelle 13: Überprüfung des Zusammenhangs der Differenz von MW t_1 – MW t_2 und MW t_1

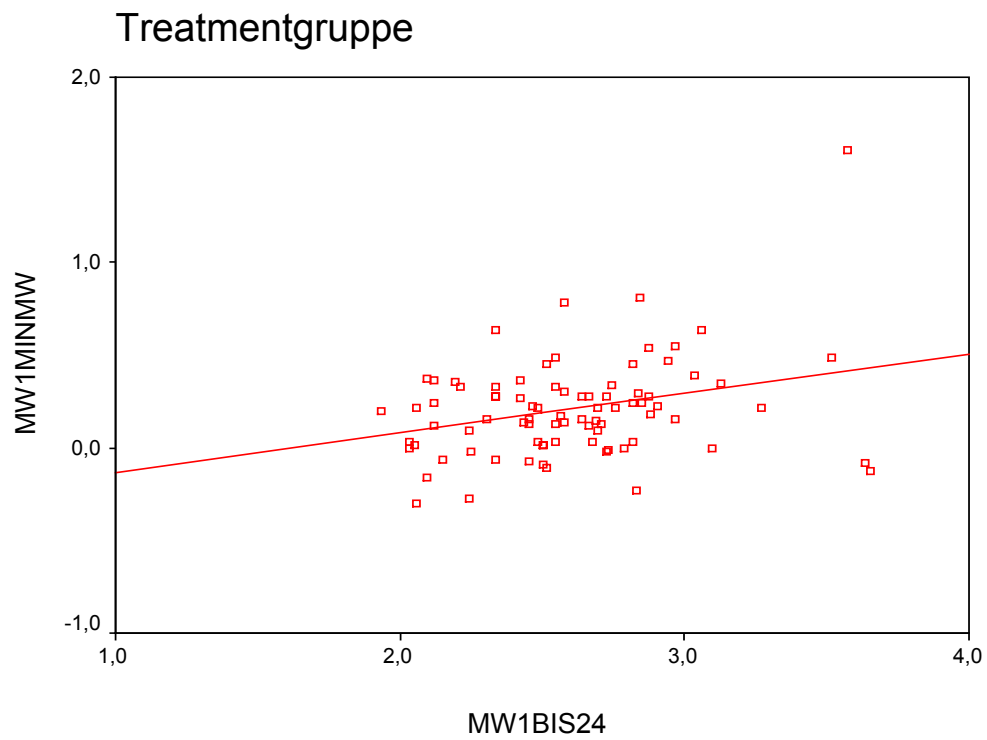


Abbildung 15: Regressionen von $MW t_1 - MW t_2$ auf $MW t_1$: Treatmentgruppe

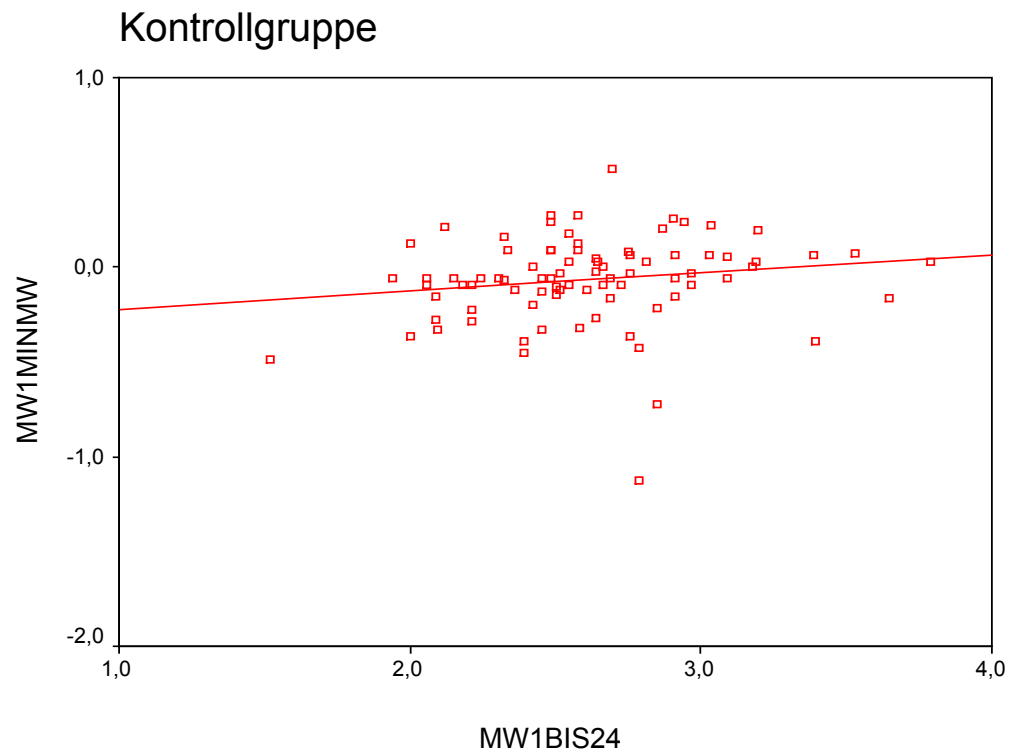


Abbildung 16: Regressionen von $MW t_1 - MW t_2$ auf $MW t_1$: Kontrollgruppe

Der Steigungskoeffizient bei der Treatmentgruppe (Tabelle 13, Nr. 3) ist signifikant von Null verschieden, derjenige bei der Kontrollgruppe (Tabelle 13, Nr. 4) jedoch nicht. Dies deutet darauf hin, dass für die Treatmentgruppe beim „Lernfortschritt“ eine gewisse lineare Abhängigkeit vom Ausgangsniveau vorliegt. Je höher dementsprechend das Ausgangsniveau ist, desto größer ist die Absenkung. Möglicherweise verläuft die Absenkung teilweise proportional zum Ausgangsniveau. Mit anderen Worten würde durch die Unterrichtsreihe die Werte dann nicht um einen festen Betrag, sondern um einen Prozentsatz gesenkt werden.

9.3. Abhängigkeit des Lernfortschritts vom Interesse

Da bereits nachgewiesen wurde, dass sich sowohl durch das Treatment signifikante Veränderungen ergeben haben als auch signifikante Unterschiede durch das Geschlecht erkennbar sind, soll nun überprüft werden, inwieweit das Interesse am Erdkundeunterricht und an fremden Ländern einen Einfluss auf die Einstellung hat bzw. für den Lernfortschritt entscheidend ist. Im ersten Fragebogen wurde jeder Schüler danach gefragt, ob er gerne reist (Item 31), ob er im Fernsehen gerne Berichte über fremde Völker sieht (Item 34) und ob er der Meinung ist, dass ihm der Erdkundeunterricht etwas für sein zukünftiges Leben bringt (Item 35). Außerdem wurde in den letzten beiden Fragen untersucht, für wie wichtig die Schüler das Verstehen fremder Menschen erachten (Item 36: Ich finde, es ist später im Berufsleben sehr wichtig, dass man sich in andere Menschen hineinversetzen kann. Item 37: Es ist wichtig, in der Schule andere Völker und deren Handeln verstehen zu lernen). Diese Fragen dienen als Hilfsgröße zur Messung des Interesses. Die persönlichen Einschätzungen wurden nur zum Zeitpunkt t_1 gegeben. Um einen eventuellen Zusammenhang erkennen zu können, wird also eine Regression des „Lernfortschritts“ (Differenz Treatment MW t_1 – MW t_2 bzw. Differenz Kontroll MW t_1 - MW t_2) auf die Selbsteinschätzung des Interesses betrachtet (MW Treat Interesse bzw. MW Kontroll Interesse). Die folgende Tabelle und die Plots geben wieder die Resultate an.

Nummer	Regressionsgleichung	Korrelationskoeffizient r
(5)	$\text{DiffTreat} = 0,0658 * \text{MW Treat Interesse} + 0,0872$	0,1337
(6)	$\text{DiffKontroll} = 0,0559 * \text{MW Kontroll Interesse} + 0,0462$	-0,1425

Tabelle 14: Zusammenhang Lernfortschritt und Interesse

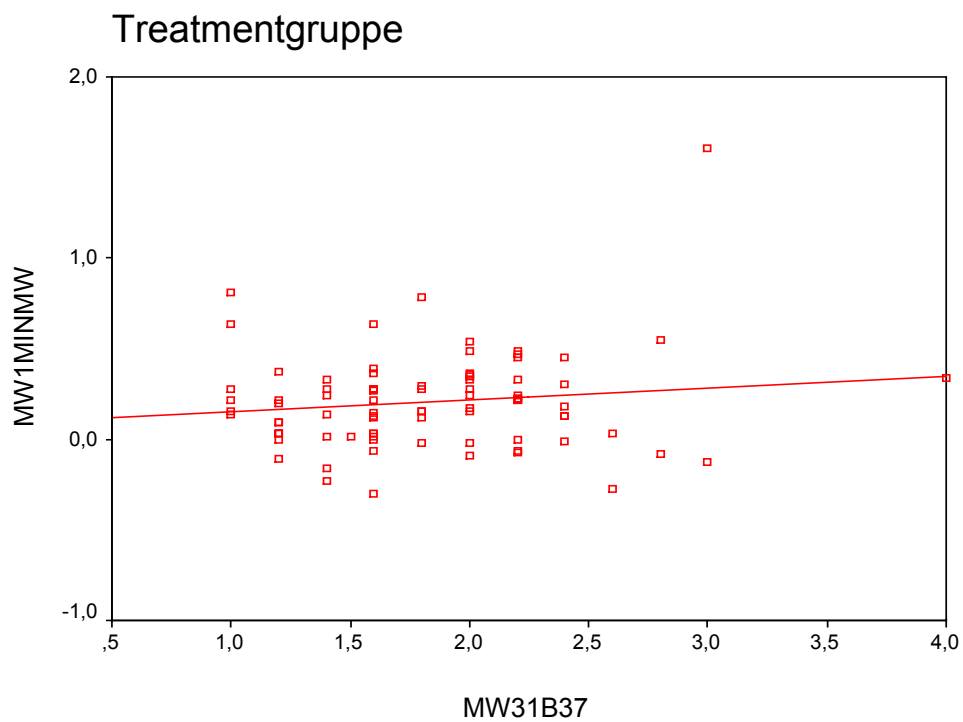


Abbildung 17: Regressionen von Interesse auf Lernfortschritt (MW1 Min MW2) der Treatmentgruppe

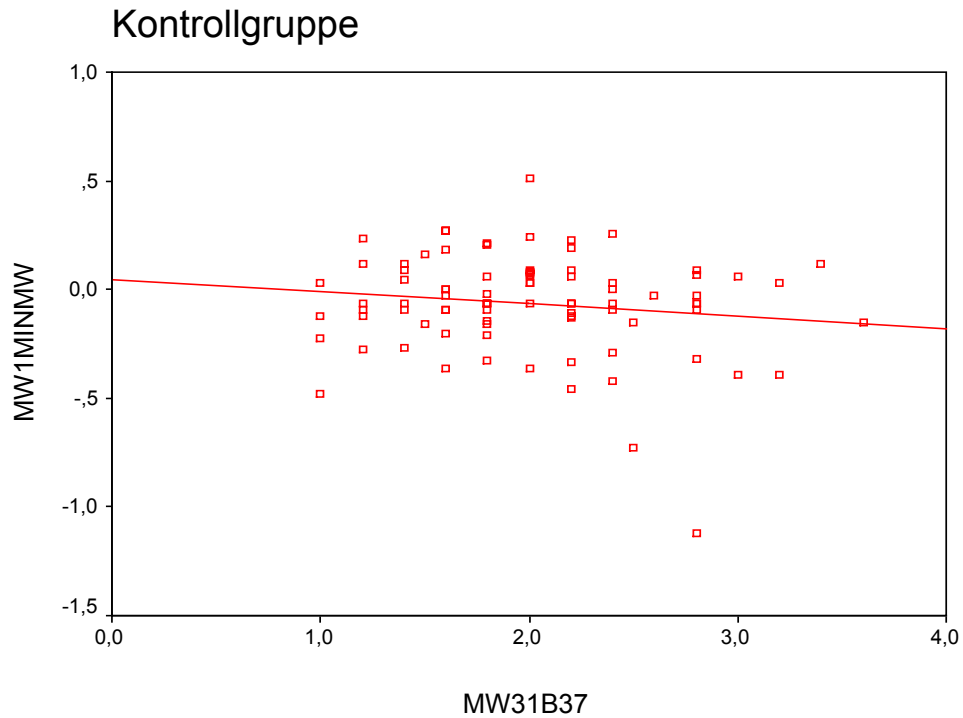


Abbildung 18: Regressionen von Interesse auf Lernfortschritt (MW1 Min MW2) der Kontrollgruppe

Es ist eindeutig ersichtlich, dass keiner der Steigungskoeffizienten signifikant von Null verschieden ist. Daraus lässt sich schließen, dass das Interesse keinen zwingenden linearen Zusammenhang mit dem Lernfortschritt aufweist.

Auch bei einer Aufteilung in „Interessierte“ und „Nicht-Interessierte“ wird dieses Ergebnis bestätigt. Folgende Vorgehensweise wurde hierfür gewählt:

Bei einem Mittelwert von 1,0 bis 2,0 der oben unter der Kategorie „Interesse“ angegebenen Fragen, wurde der Schüler der neuen Kategorie 1 zugeordnet, was bedeutet, dass der Schüler Interesse hat. Bei Werten von 2,1 und höher wurde der Schüler der neuen Kategorie 2 zugeordnet, was auf wenig Interesse hindeutet. Daraus ergeben sich folgende Häufigkeiten bzw. folgende graphische Darstellung:

Zeitpunkt t_1

		N	MW	SD
weiblich	Interesse	61	2,431	0,805
	wenig Interesse	22	2,619	0,421
männlich	Interesse	47	2,618	0,393
	wenig Interesse	39	2,892	0,404

Tabelle 15: Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24) zum Zeitpunkt t_1

N = Grundgesamtheit
 MW = Mittelwert (Items 1-24 zum Zeitpunkt t_1)
 SD = Standardabweichung

Zeitpunkt t_2

		N	MW	SD
weiblich	Interesse	61	2,347	0,324
	wenig Interesse	22	2,554	0,387
männlich	Interesse	47	2,512	0,423
	wenig Interesse	39	2,883	0,480

Tabelle 16: Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24) zum Zeitpunkt t_2

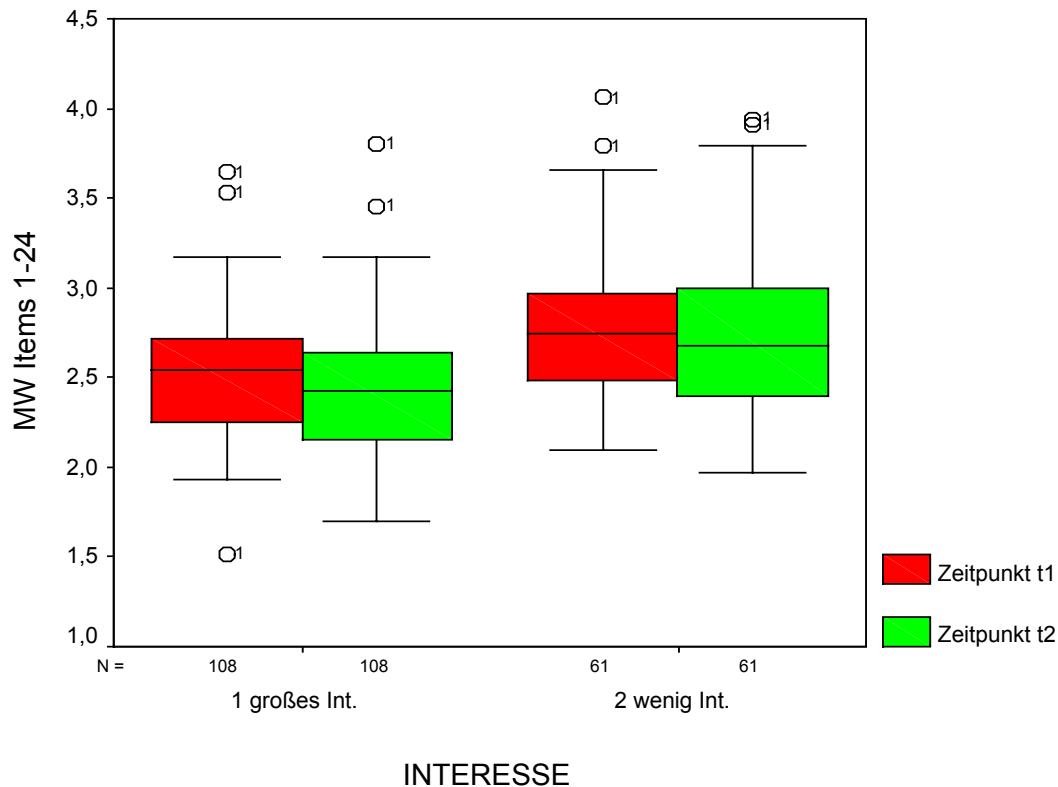


Abbildung 19: Boxplot; Einfluss des Interesses auf die Einstellungen (Mittelwerte der Items 1-24)

Auch hier ist ersichtlich, dass das Interesse, zumindest nach Selbsteinschätzung der Schüler, keinen wesentlichen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Ein leichter Einfluss auf die Ausgangswerte zum Zeitpunkt t_1 ist denkbar. So liegen zumindest die Werte derjenigen, die sich zu Beginn als interessiert einstufen etwas niedriger als die Werte derjenigen, die sich als nicht so interessiert einschätzen.

Zu dokumentarischen Zwecken sollen schließlich noch die Korrelationen und Kovarianzen der Variablen MW_{t_1} , $MW_{\text{Interesse}}$, MW_{t_2} und Diff jeweils für die Treatmentgruppe und Kontrollgruppe tabellarisch dargestellt werden. Die Tabelle zeigt oberhalb der Diagonalen die Kovarianzen, unterhalb der Diagonalen, in kursiver Schrift, die Korrelationen.

	Treatmentgruppe			
	MW t1	MW Interesse	MW t2	Diff
MW t1	0,1381	0,0950	0,1085	0,0296
MW Interesse	0,4709	0,2948	0,0756	0,0194
MW t2	0,7530	0,3589	0,1505	-0,0419
Diff	0,2976	0,1337	-0,4042	0,0715

Tabelle 17: Kovarianzen und Korrelationen der Treatmentgruppe

	Kontrollgruppe			
	MW t1	MW Interesse	MW t2	Diff
MW t1	0,1827	0,1230	0,1650	0,0177
MW Interesse	0,4853	0,3514	0,1426	-0,0196
MW t2	0,8604	0,5360	0,2014	-0,0364
Diff	0,1778	-0,1425	-0,3486	0,0540

Tabelle 18: Kovarianzen und Korrelationen der Kontrollgruppe

9.4. Nationalität

Im Fragebogen wurde auch untersucht, woher die Schüler kommen bzw. welche Nationalität sie besitzen. Dies geschah vor dem Hintergrund einer Prüfung, inwieweit die Nationalität Einfluss auf die Einstellungen haben könnten. Es wäre denkbar gewesen, dass multikulturell erzogene bzw. aufgewachsene Schüler andere Einstellungen zu Fremden haben als solche, die nur in einer Kultur aufgewachsen sind. Sicherlich ist allein die Tatsache, dass ein Schüler aus einem anderen Land kommt bzw. die Eltern einer anderen Nationalität angehören, kein

Garant dafür, dass der Schüler quasi in zwei Kulturen aufgewachsen ist, da aus der Migrationsforschung bekannt ist, dass die Besinnung auf die Ursprungskultur in fremden Ländern oft größer ist und kulturelle Traditionen des Herkunftslandes mehr geachtet werden. Da sich jedoch herausgestellt hat, dass 95% der befragten Schüler aus Deutschland sind, wurde auf eine Auswertung nach diesem Kriterium verzichtet. Nur acht der Schüler gaben an, aus einem anderen Land zu sein. Jeweils ein Schüler kommt aus Italien, aus Ungarn, Spanien, Jugoslawien, Tschechien bzw. aus den USA. Zwei Schüler kommen aus der Türkei, wobei einer von beiden bereits in Deutschland geboren wurde, und nur die Eltern türkischer Herkunft sind.

9.5. Beschäftigungsverhältnisse der Eltern

Des Weiteren wurde nach den Beschäftigungsverhältnissen der Eltern gefragt. Der Beruf der Eltern könnte als Indikator für unterschiedliche Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder als Indikator für Bildung stehen. Zum einen ist dies jedoch äußerst zweifelhaft, weil der Indikator nur indirekt über die Eltern Hinweise auf die Bildung oder die soziale Schicht geben würde, zum anderen ist es zweifelhaft, inwieweit der Beruf wirklich Hinweise auf die beiden genannten Aspekte gibt.

Um jedoch einen kurzen Überblick über die sozialen Hintergründe der Schüler zu geben, und um sich selbst ein Bild machen zu können, dient folgende Abbildung:

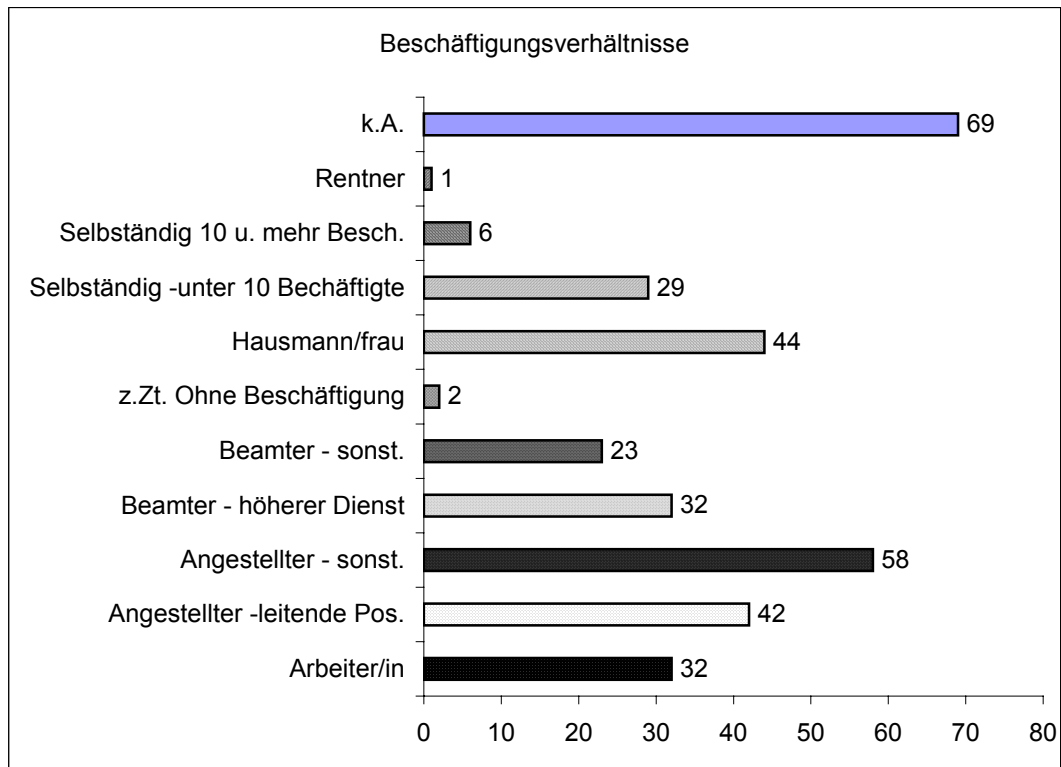


Abbildung 20: Beschäftigungsverhältnisse der Eltern

Die Abbildung zeigt die Berufe der Eltern, eingeteilt in Kategorien. Die Schüler hatten bei dieser Frage die Möglichkeit, zwei Berufe anzugeben, von Mutter und Vater. Teilweise wurde jedoch nur ein Beruf angekreuzt. Es kann also nicht unterschieden werden, ob die Schüler bei nur einem Elternteil leben, ob teilweise „Hausfrau“ nicht als Beruf eingestuft wurde oder ob Arbeitslosigkeit teilweise nicht extra angegeben worden ist.

10. Betrachtung der Einzelfragen

Der Fragebogen umfasst 33 Einzelfragen, die zur Einschätzung der Einstellungen und der Einstellungsänderung dienen und mit deren Hilfe das Verständnis für fremde Menschen gemessen werden soll (Items 1-24 mit jeweiligen Unterpunkten). Diese Einzelfragen wurden zunächst durch die Kenngrößen Mittelwert und Standardabweichung zusammengefasst. In diesem Abschnitt sollen nun die Einzelfragen selbst, insbesondere mit Blick auf eine mögliche Gruppierung betrachtet werden. Um Behandlungs- oder Zeiteffekte auszuschalten, soll zunächst nur der Zeitpunkt t_1 betrachtet werden. Treatmentgruppe und Kontrollgruppe werden daher zusammengefasst, was nach oben erworbenen Erkenntnissen, nämlich dass zu

diesem Zeitpunkt kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen besteht, nahe liegt. Um zunächst wieder eine –graphisch- übersichtliche Darstellung zu bekommen, wird für jede einzelne Frage der Mittelwert und die Standardabweichung aller von den Schülern gegebenen Antworten gebildet. Fehlende Werte werden nicht berücksichtigt.

Die folgende Figur zeigt das Streuungsdiagramm der 33 Wertepaare.

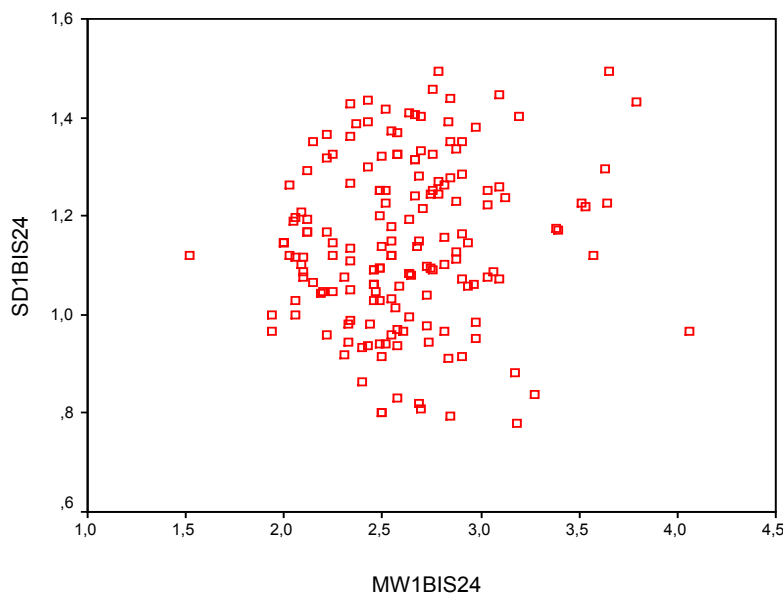


Abbildung 21: Streuungsdiagramm der Mittelwerte von Kontroll- und Treatmentgruppe vs der Standardabweichungen dieser beiden Gruppen

In dieser Abbildung sind keine offensichtlichen Ausreißer zu erkennen. Jedoch ist auch keine augenfällige Untergliederung in Teilgruppen ersichtlich oder eine auffällige Nähe einzelner Fragenkomplexe.

Für die weiteren Untersuchungen wurden die Mittelwerte der einzelnen Fragen für die Teilgruppen Treatment t_1 , Treatment t_2 , Kontroll t_1 und Kontroll t_2 , sowie der Gesamtmittelwert berechnet. Um einen besseren Überblick zu bekommen, wurden die Gesamtmittelwerte der Größe nach angeordnet. In dieser Nummerierung sind in den folgenden Indexplots die Einzelfragen angeordnet; die Gesamtmittelkurve dient als Referenzlinie.

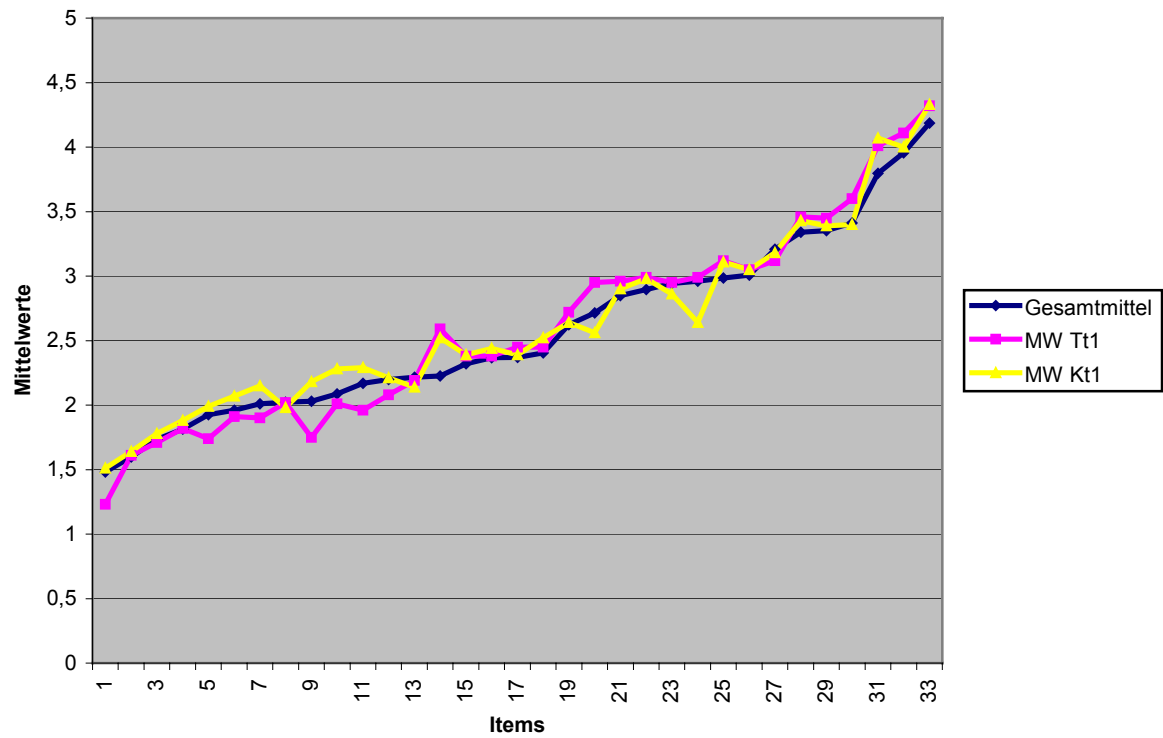


Abbildung 22: Zeitpunkt t_1 : Mittelwerte der Treatmentgruppe, Mittelwerte der Kontrollgruppe, sowie Gesamtmittelwerte

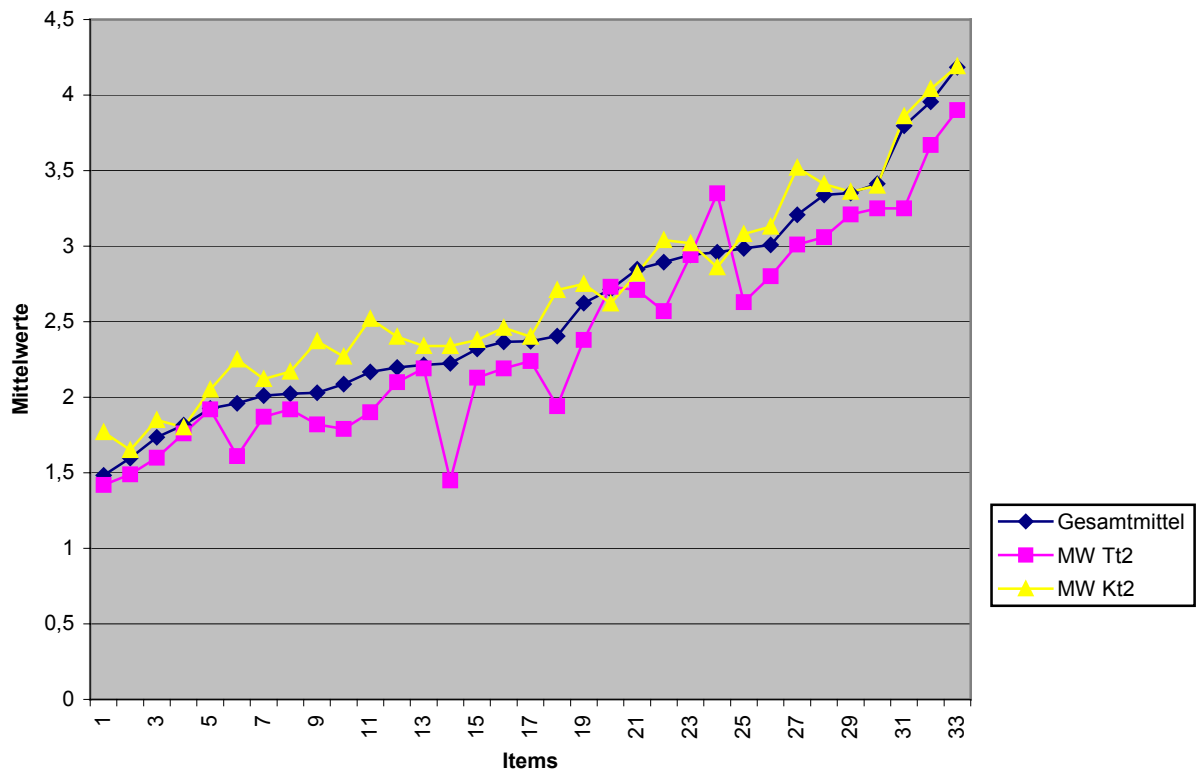


Abbildung 23: Zeitpunkt t_2 : Mittelwerte der Treatmentgruppe, Mittelwerte der Kontrollgruppe, sowie Gesamtmittelwerte

Wie erwartet zeigt sich, dass zum Zeitpunkt t_1 alle drei Kurven weitgehend zusammenfallen, während bei t_2 die Kurve der Treatmentgruppe eindeutig unter der Gesamtmittelkurve liegt, während die der Kontrollgruppe eindeutig darüber liegt. Dies und die große Homogenität (Parallelität) der Kurven zeigen, dass die Einzelfragen eigentlich nur aufgefächert die in den obigen Analysen erhaltenen Ergebnisse reproduzieren. Ex post liefert dies eine Rechtfertigung für die obige Konzentration auf die zusammengefassten Gesamteinstellungen (Mittelwerte pro Fragebogen). Trotzdem ist zu beobachten, dass das Antwortniveau der einzelnen Fragen deutlich variiert, nämlich von 1.48 für Frage v16 bis 4.18 für die Frage v12d (jeweils bezogen auf das Gesamtmittel). Dies wird auch im folgenden Plot deutlich, in dem die Gesamtmittelkurve mit den entsprechenden Fragennummern dargestellt ist.

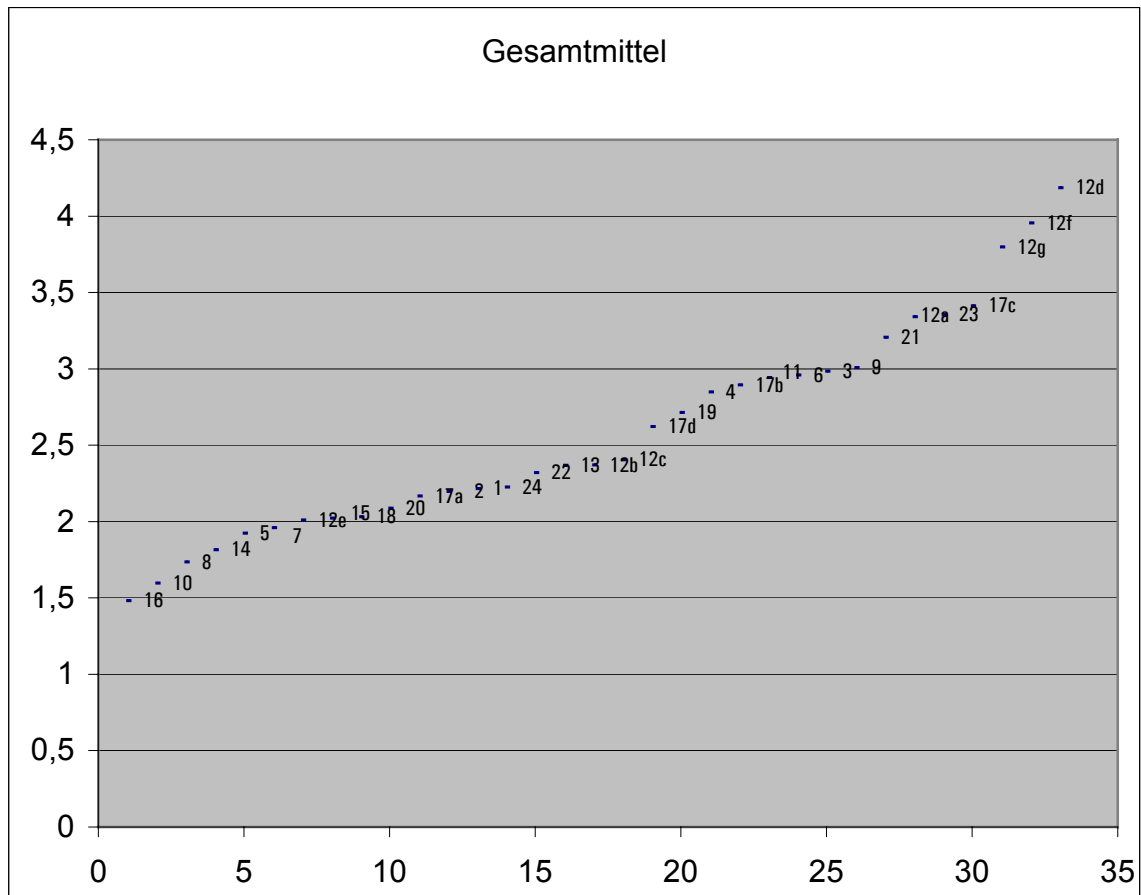


Abbildung 24: Gesamtmittelwerte der einzelnen Items versus Index

Der nachfolgende Plot soll die Differenzen zwischen den Werten zum Zeitpunkt t_1 und t_2 in der Treatmentgruppe darstellen. Die Reihenfolge der Fragen ist gegenüber dem vorigen Plot verändert. Dieser Plot soll gewissermaßen den Lernfortschritt hinsichtlich der Veränderung von Einstellungen durch den Unterricht veranschaulichen. Auch in diesem Plot ist eine Gruppierung der Einzelfragen auf verschiedene Arten möglich, jedoch nicht zwingend.

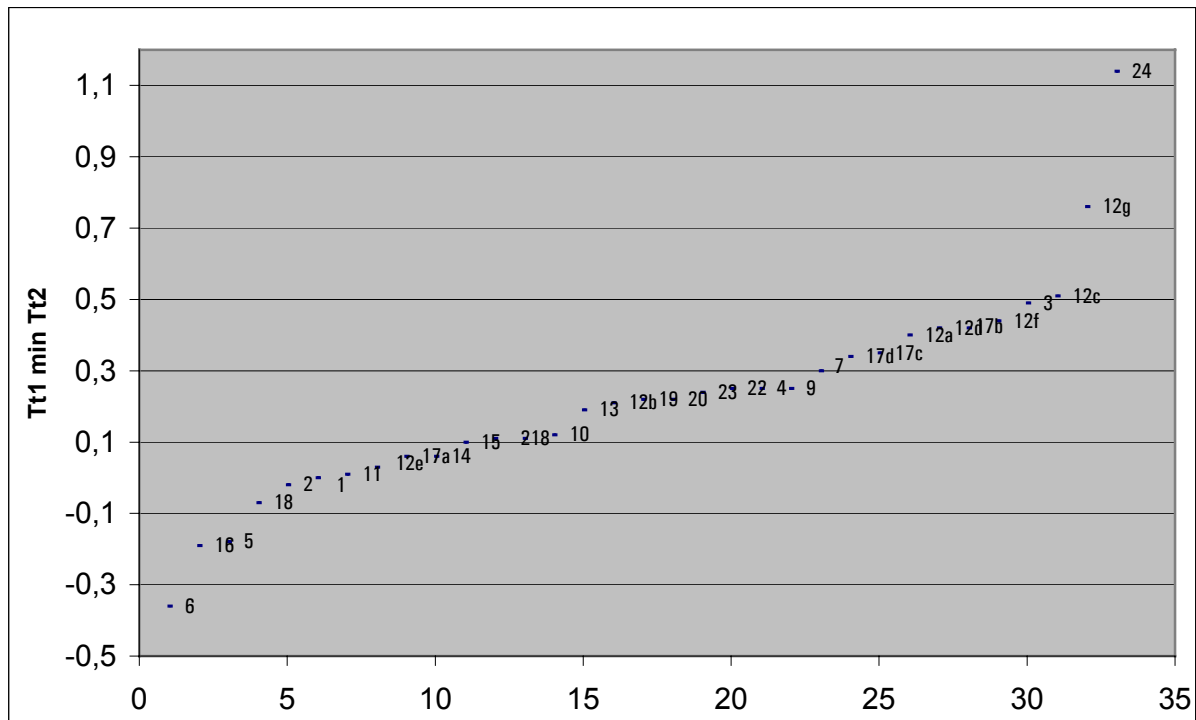


Abbildung 25: Differenzen der Mittelwerte $t_1 - t_2$ in der Treatmentgruppe (Lernfortschritt)

In dieser Abbildung sind die Unterschiede zwischen den Zeitpunkten t_1 und t_2 ersichtlich. Je niedriger der Wert, desto weniger ist der Lernfortschritt, bzw. desto weniger hat sich die Einstellung geändert. Man sieht auch bei den Items 6, 16, 5 und 18⁹, dass sich die Werte sogar verschlechtert haben. Bei der Frage 16 liegt es wohl daran, dass das Antwortniveau bereits zum Zeitpunkt t_1 sehr niedrig lag. Das heißt, dass die Schüler der Oberstufe sich nicht dem Vorurteil anschließen, dass die meisten Afrikaner selbst schuld sind, wenn es ihnen schlecht geht, sie müssten nur mehr arbeiten. Ganz ähnlich verhält es sich mit Frage 5. Auch hier handelt es sich um ein ziemlich oberflächliches Vorurteil, dem die Schüler von vornherein nicht zustimmen. Etwas schwieriger ist die Frage 6 zu beurteilen. Im Nachhinein stellt sich nämlich heraus, dass diese Frage durchaus unterschiedlich verstanden werden kann (Es wäre gewiss von Vorteil, wenn immer mehr ausländische Jugendliche nach Deutschland kämen, um an unseren Bildungsstätten zu lernen). Ursprünglich war die Frage so konzipiert, dass sie Auskunft über den Eurozentrismus gibt, nämlich, dass andere von uns viel lernen können. Die Frage kann aber - und wurde von vielen Schülern offensichtlich auch - so verstanden, dass ein interkultureller Austausch durchaus zu begrüßen wäre. Vor diesem Hintergrund sollte diese Frage sehr vorsichtig interpretiert werden.

⁹ Die Nummerierung der Items bezieht sich jeweils auf den ersten Fragebogen. Für die Auswertung wurden die Items des zweiten Fragebogens (t_2) denen des ersten zugeordnet, um den direkten Vergleich zu ermöglichen.

Einen sehr großen Lernfortschritt scheinen die Schüler hinsichtlich der Frage 24 erzielt zu haben. Hier geht es um den Einfluss der Wahrnehmung („Ich glaube, dass sich Menschen oft deshalb nicht verstehen, weil die Wahrnehmung unterschiedlich ist“). So wurde auf jeden Fall eines der Hauptziele des Unterrichts erreicht, nämlich dass sich die Schüler dessen bewusst geworden sind, dass eine unterschiedliche Wahrnehmung großen Einfluss auf die Beurteilung von Menschen und deren Handeln hat.

Auffällig ist außerdem, dass auch die Bereitschaft zum Lernen von Menschen aus afrikanischen Ländern, denen zum Zeitpunkt t_1 nicht allzu viel zugetraut worden ist, zugenommen hat. Dies bezieht sich bei den Items vor allem auf die Altersvorsorge (v12g), auf ein harmonisches Leben in Gemeinschaft (v12c), auf technischen Fortschritt (v12d) und darauf, wie man Krisen meistern kann (v12a). All diese Themen wurden nicht explizit im Unterricht angesprochen.

Rein formal wurden auch einige Clusteranalysen durchgeführt, die aber ebenfalls zu keinen eindeutigen Ergebnissen führen. Als Fazit bleibt daher festzuhalten, dass sich eine eindeutige Unterteilung der Einzelfragen in Gruppen nicht aufdrängt. Dies ist angesichts der engen inhaltlichen Zusammenhänge der in Kap. I.4.4. dargestellten Dimensionen nicht verwunderlich. Sind doch Vorurteile, Ethnozentrismus, die Fähigkeit des Perspektivenwechsels, Einstellungen und die Bereitschaft, von fremden Völkern zu lernen sehr eng miteinander verwoben.

Dennoch besteht eine gewisse innere Affinität verschiedener Fragenkomplexe zueinander. Man erkennt deutliche Bereiche mit Gruppen(teilen) von a, b und c. Auffällig sind zum Beispiel die drei Items der Dimension c mit sehr hohen Mittelwerten. Bei allen dreien geht es um den technischen Fortschritt und die Bereitschaft, dies aus Afrika zu lernen. Auffällig ist dies auch bei denjenigen Items der Gruppe b, bei denen es um Einstellungen gegenüber Menschen aus afrikanischen Ländern geht.

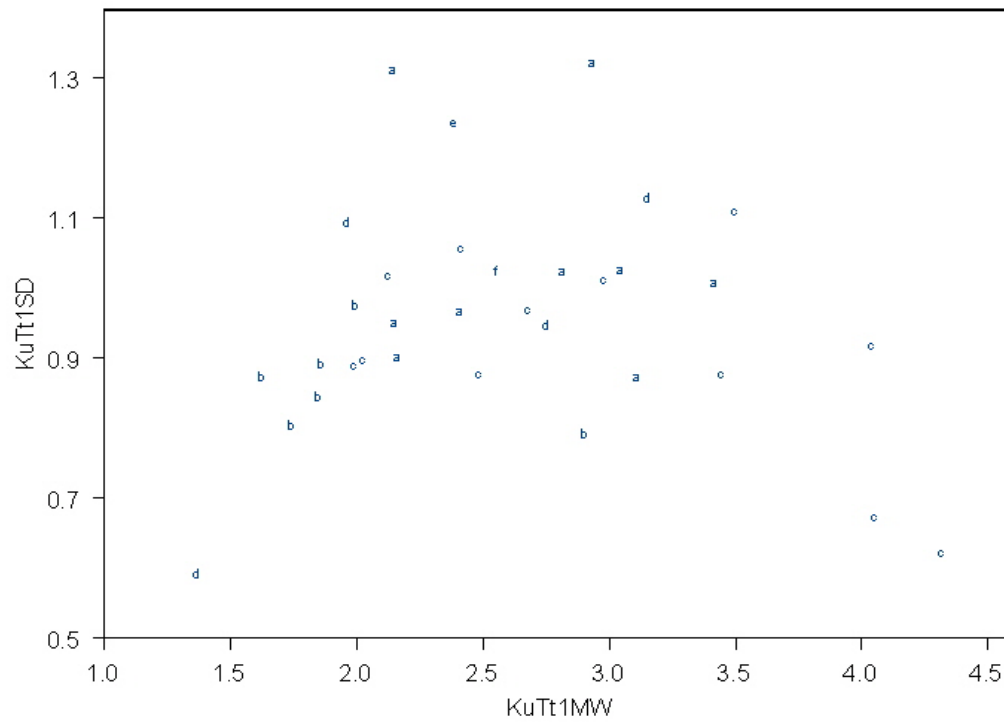


Abbildung 26: Mittelwerte von Treatment- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t_1 vs deren Standardabweichungen, zugeordnet nach Dimensionen

a: Ethnozentrismus

b: Einstellung gegenüber Menschen aus Afrika

c: Bereitschaft zum Lernen von fremden Völkern

d: unreflektierte Vorurteile

e: Interesse an Fremden

f: Perspektivenwechsel

11. Weitere flankierende Betrachtung

11.1. Die offenen Fragen

Der Fragebogen beinhaltet zwei offene Fragen, die sowohl die Fähigkeit des Perspektivenwechsels als auch den Eurozentrismus überprüfen sollen. (Item 25 und 26). Bei der Frage 25 sollen die Schüler beschreiben, welche Probleme ein Afrikaner, der zum ersten Mal außerhalb seines Landes kommt, bei der Ankunft am Frankfurter Flughafen hat und wie er sich verhalten wird. Im Gegenzug dazu sollen die Schüler bei der Frage 26 erörtern, welche Probleme ein Deutscher hat, der zum ersten Mal in Afrika ist, wenn er in Nairobi am Flughafen landet und wie er sich verhalten wird.

Zum Zeitpunkt t_1 unterscheiden sich Treatmentgruppe und Kontrollgruppe überhaupt nicht. Bei beiden herrscht der Tenor, dass sich der Afrikaner „ziemlich anstellt“, weil er „mit der Technologie nicht zurechtkommt“. Er verhält sich „hilflos“, kann in der Regel „die Sprache nicht“, hat daher „massive Verständigungsprobleme“ und wird teilweise auch angefeindet. Er „reagiert verwirrt“, der „Trubel und der Verkehr verschrecken ihn“, das „neue Umfeld versetzt ihn in Bewunderung“ bzw. „die technischen Anlagen eines so großen Flughafen werden ihn umhauen“. Er verhält sich „vorsichtig“, „zurückhaltend“, „schüchtern“ und „ängstlich“ und „kommt sich verloren vor“. Gleichzeitig kann er von den Deutschen auch „keine Hilfsbereitschaft“ erwarten.

Anders der Deutsche in Nairobi, er weiß gleich, „wo es langgeht“, „kann sich mit Englisch einigermaßen verständigen“, ist „nicht so hilflos“, zeigt „keine Angst oder Unsicherheit“. Er ist vielleicht etwas „genervt von dem Chaos“, und hat „Schwierigkeiten mit dem einfachen Leben“. Er wird „geradlinig den Flughafen verlassen und ein Taxi nehmen“ und hat insgesamt „weniger Probleme, da er mehr über Afrika Bescheid weiß“. Er wird daher auch „die Sache souveräner angehen“. Gleichzeitig wird er von den Afrikanern „freundlicher empfangen“, da sie „ihm gegenüber keine Vorurteile“ haben. Er wird sich lediglich „vor der Kriminalität in Acht nehmen“ müssen.

Zum Zeitpunkt t_2 , also für die Treatmentgruppe nach dem Unterricht, sind diese Antworten viel differenzierter. Die Schüler wägen mehr ab, beginnen Sätze mit: „der eine ... der andere“ oder „kommt darauf an...“. So versuchen sie beim Afrikaner in Deutschland zu unterscheiden, ob er aus dem Dorf oder aus dem städtischen Gebiet kommt, welche Zugangsmöglichkeiten er zu Medien hat oder zur Bildung.

Der Deutsche verhält sich hingegen nicht mehr ganz so souverän wie im ersten Fragebogen. Auch hier wird mehr differenziert. Es wird öfter geschrieben, dass er „ähnliche Probleme“ hat

wie der Afrikaner in Deutschland. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass er sich „rücksichtslos verhalten“ wird und „sich über alles aufregen“ wird.

Die Schüler der Kontrollgruppe haben oft diese Frage zum Zeitpunkt t_2 nur noch mit dem Kommentar beantwortet: „siehe erster Fragebogen“, haben sich also nicht erneut Gedanken darüber gemacht!

11.2. Zeitpunkt t_3

Zum Zeitpunkt t_3 wurde, wie bereits in Kap. I.4.3. beschrieben, ein weiterer Fragebogen ausgeteilt. Dieser wurde jedoch nicht mehr von allen Probanden ausgefüllt, sondern nur noch von denjenigen der Treatmentgruppe. Hier ging es auch nicht um eine wirkliche Langzeitmessung in dem Sinne, dass überprüft wurde, auf welchem Niveau die Antworten einige Wochen bzw. Monate später gegeben werden. Es ging vielmehr darum zu überprüfen, wie hoch die Bedeutung des Lernzieles „Fremde verstehen“ und „sich in andere hineinversetzen“ von den einzelnen Schülern nach vier bis sechs Monaten noch eingeschätzt wird. Außerdem sollte auch noch einmal eine persönliche Einschätzung des Unterrichts gegeben werden (Items 1, 2 und 5). Der Fragebogen zu diesem Zeitpunkt bestand nur aus 13 Fragen, deren Antworten alle auf einer Skala von 1 bis 5 angegeben werden konnten (vgl. Anhang). Auch diese Fragebögen können durch das Kennwort zugeordnet werden.

11.2.1. Einschätzung des Unterrichts

Eine Einschätzung des Unterrichts sollte sowohl im zweiten Fragebogen als auch im dritten Fragebogen, nur bei den Schülern der Treatmentgruppe, gegeben werden. Zum Zeitpunkt t_2 wurde zunächst allgemein gefragt, ob sie den Unterricht interessant fanden. Hier konnten die Schüler zwischen „ja“ und „nein“ wählen. Im Anschluss daran sollten sie ihre Meinung jedoch in frei formulierten Sätzen begründen. So ergibt es sich auch, dass hier Mehrfachnennungen möglich sind.

Von 84 Teilnehmern in der Treatmentgruppe fanden 67 den Unterricht interessant, 14 hatten keine Meinung dazu¹⁰ und nur 3 fanden den Unterricht nicht interessant. Bei diesen dreien handelt es sich ausschließlich um männliche Probanden. Sie begründen ihre Meinung damit, dass sie „wenig gelernt“ haben (zwei Nennungen), ihre „Meinung nicht geändert“ haben (eine Nennung) bzw. das „Verständnis vorher schon vorhanden“ war (eine Nennung).

Diejenigen, die den Unterricht interessant fanden, hatten vielfältigere Begründungen. Auch hier waren keine Antwortvorschläge vorgegeben. Einige Schüler gaben mehrere Begründungen an. Knapp 40% der Schüler sind der Meinung, dass sie viel Neues gelernt haben. Einige (20%) konkretisierten dieses Neue durch neue Sichtweisen (Perspektivenwechsel) und dass sie während des Unterrichts eigene Vorurteile entdeckt haben (knapp 10%). Die anderen Begründungen sind aus nachfolgendem Diagramm ersichtlich:

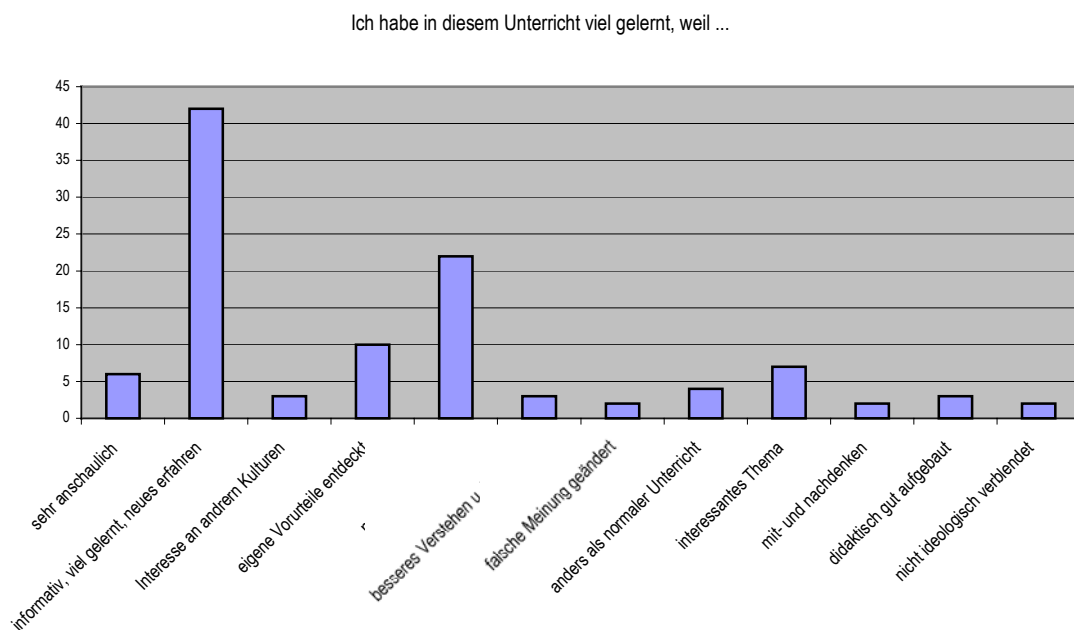


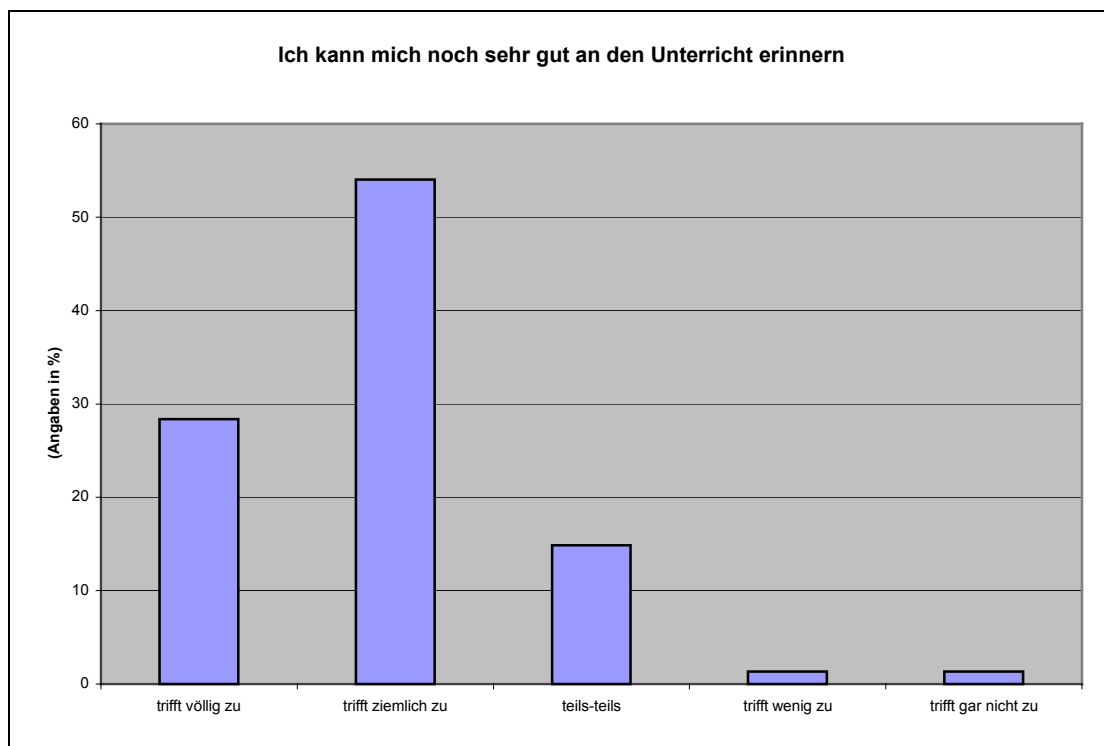
Abbildung 27: Begründung des Interesses am Unterricht im Rahmen des Treatments (t₂)

Ein Unterschied hinsichtlich der Begründungen, der auf das Geschlecht zurückzuführen ist, ist bei denjenigen, die den Unterricht interessant fanden, nicht festzustellen.

¹⁰ Von den 14 ohne Meinung hatten 13 nicht die Möglichkeit, sich zu dieser Frage zu äußern, da dieses Item bei der Durchführung in Schule I noch fehlte. Schule I war nämlich als zweiter Vortest gedacht, da sich aber keine Probleme mehr zeigten, wurden die Ergebnisse zur Hauptdatei dazugezählt.

Zum Zeitpunkt t_3 sollte noch einmal überprüft werden, ob sich die Meinung über den Unterricht und das Interesse daran grundlegend geändert hat. Hierzu sollen zunächst die Fragen 1, 2 und 5 des dritten Fragebogens betrachtet werden („Ich kann mich noch sehr gut an den Unterricht im Rahmen des Fragebogens erinnern“, „Ich finde, dieser Unterricht hat mir persönlich viel gebracht“ und „Ich habe nach diesem Unterricht auch mal über das Gelernte nachgedacht“). Ein direkter Vergleich zum Beispiel über die Mittelwerte der Fragen nach dem Interesse am Unterricht ist nicht möglich, da die Fragen zum Zeitpunkt t_3 anders formuliert und gestaltet sind. Man kann aber durchaus erkennen, dass die Schüler sich auch nach vier bis sechs Monaten noch gut an den Unterricht erinnern können und der Meinung sind, dass er ihnen persönlich etwas gebracht hat.

Folgende Diagramme sollen dies verdeutlichen:



N = 75

Abbildung 28: Erinnerung an den Unterricht nach vier bis sechs Monaten, Zeitpunkt t_3

Während bei dieser Frage keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennbar sind, werden die Antworten auf die Fragen 2 und 5 (t_3) jeweils nach Geschlechtern getrennt aufgeführt:

Ich finde, der Unterricht hat mir persönlich viel gebracht.

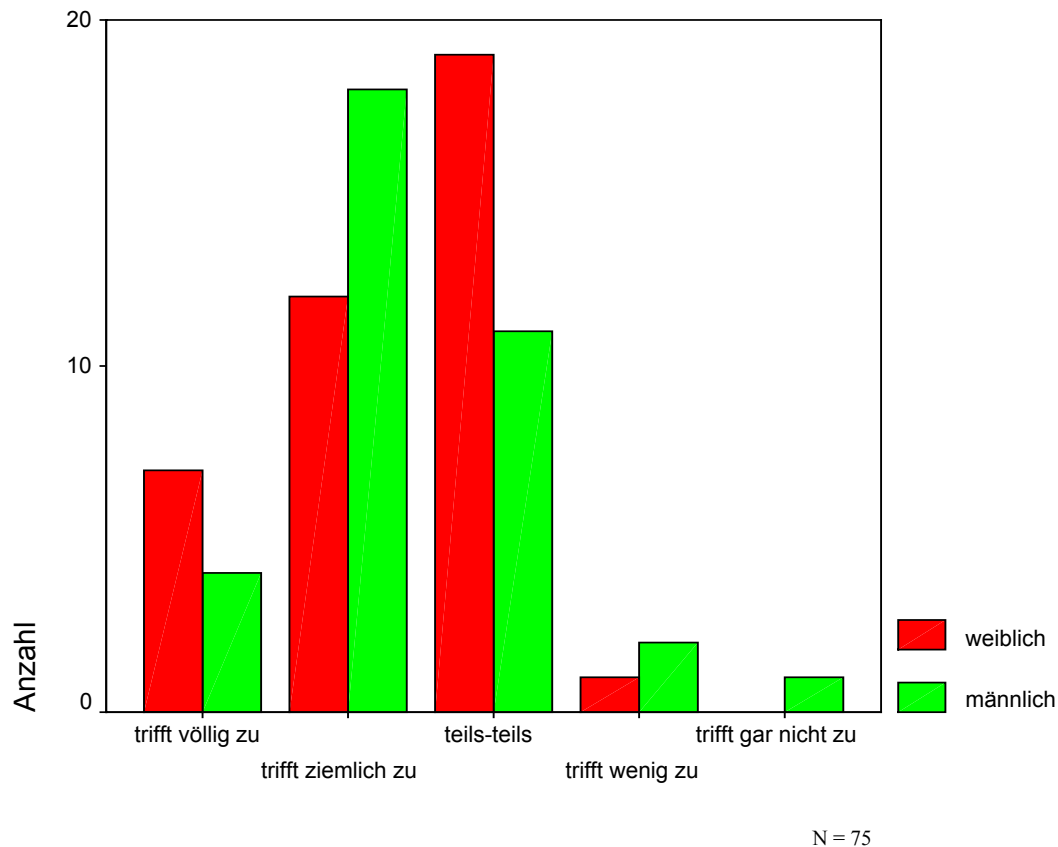


Abbildung 29: Persönliche Einschätzung des Unterrichts

Lediglich ein Schüler ist der Meinung, dass ihm der Unterricht überhaupt nichts gebracht hat, drei finden, dass er ihnen wenig gebracht hat. Alle anderen sehen für sich persönlich durchaus einen Gewinn.

Erfreulich ist außerdem, dass viele Schüler auch im Nachhinein über das Gelernte nachgedacht haben, das behaupten sie zumindest zum Zeitpunkt t_3 , wie folgende Abbildung verdeutlicht.

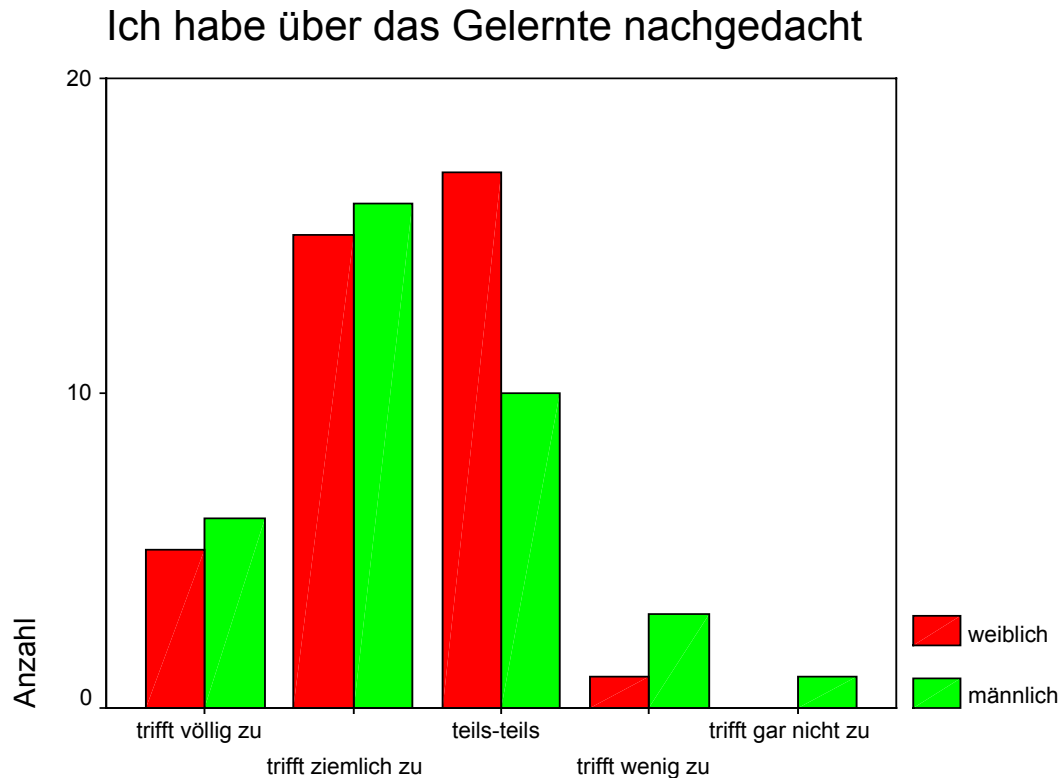


Abbildung 30: Individuelle gedankliche Wiederholung des Unterrichtsthemas

Wenn Schüler auch im Nachhinein über das Gelernte nachdenken, bedeutet dies einen gewissen Wiederholungseffekt, der wiederum das Gelernte festigt. Auffällig ist hier, dass gerade die männlichen Teilnehmer angaben, dass sie über das Gelernte nachdachten und dass es kaum Schüler gab, die sich überhaupt keine Gedanken mehr über das Gelernte machten.

11.2.2. Einschätzung der Notwendigkeit interkulturellen Lernens

Wie bereits in Kapitel I.3.2.1. beschrieben wurde, braucht jeder Schüler einen subjektiv notwendigen Grund zum Lernen. Erst wenn der Schüler einsieht, dass er - wozu auch immer - interkulturelle Kompetenz benötigt, hat er ein Motiv für interkulturelles Lernen und zeigt somit auch Bereitschaft zum Lernen.

Da die oben beschriebenen Lernziele nicht in einer relativ kurzen Unterrichtssequenz dauerhaft erreicht werden können, ist es deshalb von großem Interesse, den Schülern die

Bedeutung bzw. die Notwendigkeit dieser Ziele zu vermitteln. Sind sich nach HELD (1994) nämlich die Schüler der Bedeutung bewusst, sind sie auch dementsprechend motiviert und nutzen dann vielleicht auch außerschulische Möglichkeiten, ihre Kompetenzen zu erweitern. Im Fragebogen t_3 wurde deshalb gefragt, wie hoch die Schüler - auch Wochen bzw. Monate nach dem Unterricht - die Notwendigkeit einer interkulturellen Kompetenz einschätzen, um daraus auch auf einen dauerhaften Lernerfolg schließen zu können. Die Items 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 und 13 sollen Aufschluss darüber geben. Nach Umkodierung der Items 8, 10 und 11¹¹ ergibt sich folgendes Bild.

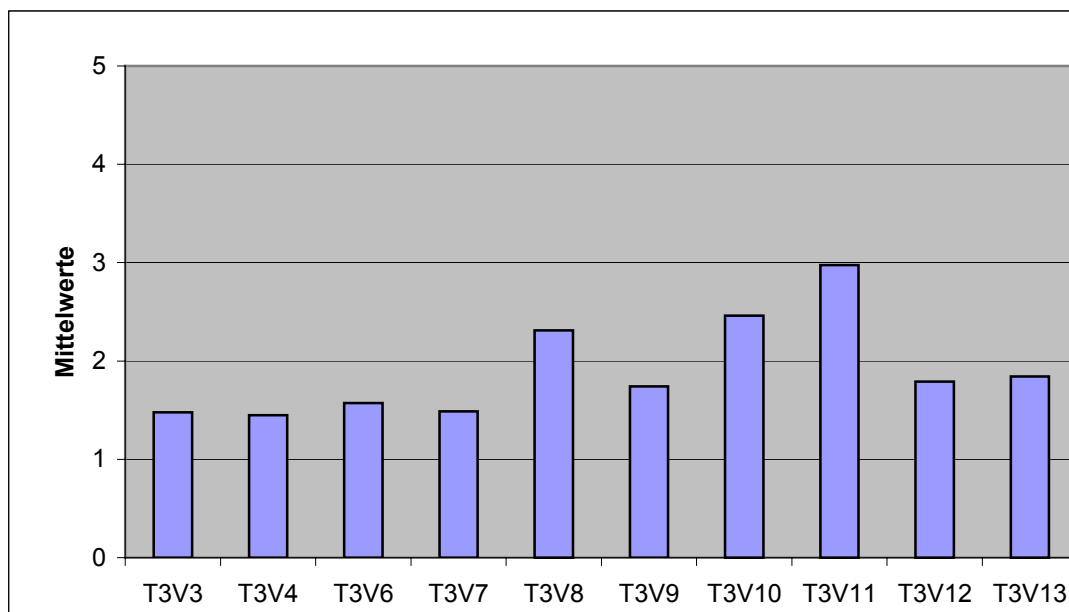


Abbildung 31: Mittelwerte der Items aus Fragebogen t_3

Insgesamt ergibt sich ein Mittelwert von 1,982, so dass davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler die Bedeutung sehr hoch einschätzen. Auffällig sind die Fragen 8, 10 und 11. Während bei den anderen Fragen die Schüler im Mittel alle „trifft völlig zu“ bzw. „trifft zu“ ankreuzten, stimmten die Antworten bei diesen drei Fragen nicht übereinstimmig. (V8: „Im Urlaub will ich entspannen und mich nicht mit der Geschichte des Reiselandes und den Problemen der Einheimischen belasten“; V10: „Ich bewege mich am liebsten innerhalb meines Kulturkreises – da kann man sich „normal“ verhalten, ohne etwas falsch zu machen“;

¹¹ Die Umkodierung erfolgte auch diesmal dahingehend, dass ein niedrigeres Niveau für eine größere Bedeutung interkultureller Kompetenz für den Einzelnen gesehen werden kann.

V11: „Ich bin ein spontaner Mensch und möchte in einem fremden Land deswegen nicht über jede Handbewegung nachdenken müssen“).

Auch im dritten Fragebogen zeigen sich wieder deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern, was unten stehende Tabelle zeigt.

	MW männlich	SD männlich	MW weiblich	SD weiblich
t₃V3	1,621	0,916	1,333	0,534
t₃V4	1,567	0,765	1,333	0,477
t₃V6	1,657	0,878	1,487	0,555
t₃V7	1,552	0,554	1,421	0,551
t₃V8	2,605	0,916	2,025	0,842
t₃V9	1,842	1,027	1,641	0,777
t₃V10	2,891	0,993	2,027	0,686
t₃V11	2,605	0,905	2,820	0,683
t₃V12	1,921	0,881	1,657	0,627
t₃V13	1,973	0,787	1,710	0,731

Tabelle 19: Mittelwerte der Items nach Geschlechtern

12. Zusammenfassung und Diskussion der Resultate

Im Folgenden sollen die wesentlichen Resultate zusammengefasst und diskutiert werden.

Wie bereits in II.7.3. beschrieben wurde, kann zunächst noch einmal festgestellt werden, dass das Treatment durchaus Wirkung erzielte, so dass die in Kapitel I.4.1. formulierte zentrale These verifiziert werden konnten: Die Schüler zeigen nach dem Treatment mehr Verständnis für fremdes Verhalten. In diesem Zusammenhang konnte durch den Unterricht ein gewisses Überlegenheitsgefühl der Schüler gerade gegenüber Menschen aus weniger entwickelten Ländern abgebaut werden, was auch in den im Kap. II.11.1. beschriebenen Antworten der offenen Fragen zum Tragen kommt. Die Schüler werden sich ihrer ethnozentrischen Einstellungen bewusst. Dies wird auch durch die Kommentare auf den Fragebögen unterstrichen, wo Schüler dies unaufgefordert vermerkt haben (vgl. auch II.11.2.1). Während die Kovariablen Klasse, und Kurs keinen Einfluss auf die Einstellungen haben, hat das Geschlecht hingegen einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss.

So konnte auch Hypothese zwei verifiziert werden, nämlich dass Schüler vor dem Treatment eine stärker ethnozentrische Einstellung als Schülerinnen zeigen. Was zum einen durch das von vornherein unterschiedliche Interesse zwischen Mädchen und Jungen zu erklären ist und zum anderen durch die im bisherigen Erdkundeunterricht dominierende Methode des emotionalen Impulses gerade bei der Behandlung von Entwicklungsländern. Dass Jungen auf diese Methode nicht ansprechen, hat sich auch in anschließenden Gesprächen mit Schülern gezeigt. Sie haben immer wieder betont, dass sie es toll fanden, dass „nicht auf betroffen gemacht wurde“.

Hinsichtlich des Einflusses des Geschlechts konnte auch Hypothese vier verifiziert werden, und zwar, dass sich das Treatment bei Schülern deutlicher auswirkt als bei Schülerinnen. Das zunächst bei Jungen und Mädchen unterschiedlich vorhandene Interesse hat keinerlei Einfluss auf den Lernfortschritt, wie in Kapitel II.9.3 gezeigt wurde. Der Lernfortschritt scheint zumindest teilweise vom Ausgangsniveau abzuhängen. Es gibt hier möglicherweise eine proportionale Komponente, was heißt, dass gerade diejenigen Schüler einen höheren Lernfortschritt verzeichnen, die höhere Ausgangswerte haben, also zu Beginn eher weniger Verständnis Fremden gegenüber entgegenbringen. Im Vergleich der Geschlechter sind dies vor allem die männlichen Teilnehmer, die zu Beginn nicht nur weniger Verständnis für Fremde haben, sondern auch weniger Interesse daran, sie überhaupt verstehen zu wollen. Die Selbsteinschätzung des Interesses an fremden Ländern und an fremden Kulturen scheint von untergeordneter Bedeutung auf den Lernfortschritt zu sein. Sind es doch gerade die

männlichen Teilnehmer (mit weniger Interesse an fremden Menschen und Ländern), die, wie bereits beschrieben, die größeren Lernfortschritte erzielen.

Da jedoch Lernfortschritt und Interesse eng zusammenhängen, kann davon ausgegangen werden, dass gerade bei den männlichen Teilnehmern durch den Unterricht das Interesse geweckt wurde. In Kommentaren auf den Fragebögen wurde dies immer wieder betont.

Da es keinen signifikanten Unterschied zwischen der zwölften Klasse gibt, in der sich die Schüler mit den Themen „Europa“ und „USA/Kanada und Sowjetunion/Nachfolgestaaten im Vergleich“ beschäftigen sollen und der dreizehnten Klasse, in der die Themen „Dritte Welt“ und „asiatisch-pazifischer Raum“ angesprochen werden sollen, kann davon ausgegangen werden, dass durch den traditionellen Erdkundeunterricht ohne Thematisierung der Kulturstandards keine Einstellungsänderung hinsichtlich des Verständnisses für Fremde hervorgerufen wird. Auch eine inhaltliche Vertiefung der Thematik, wie es der Lehrplan für die Leistungskurse vorsieht, trägt nicht automatisch zu einem besseren Verständnis bei. Dies beweist die Tatsache, dass es auch zwischen Grund- und Leistungskurse keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Einstellungen gibt. Besonders auffällig ist auch, dass das Verständnis gegenüber Fremden bei denjenigen Schülern, die Erdkunde in der Oberstufe völlig abgelegt haben, sich nicht signifikant von denen unterscheidet, die weiterhin den Erdkundeunterricht besuchen. So kann also auch Hypothese eins verifiziert werden, nämlich dass die Schüler und Schülerinnen, die am regulären Erdkundeunterricht teilgenommen haben, vor dem Treatment eine ähnliche Einstellung gegenüber Fremden haben wie diejenigen, die keinen Erdkundeunterricht haben.

Ein Einfluss der unterschiedlichen Schulen konnte nicht ganz ausgeschlossen werden. Dieser Effekt könnte durch die willkürliche Zusammensetzung erklärt werden. Die acht gewählten Schulen sollen als Teil der Gesamtheit aller Schulen angesehen werden.

Auch aus der Betrachtung der Einzelfragen ist ersichtlich, dass die Unterrichtsreihe das angestrebte Ziel, den Schülern mehr Verständnis für Fremde zu vermitteln, erreicht. Allerdings kann auf der Basis dieser Daten nicht geklärt werden, ob sich nur das verbale Antwortverhalten ändert oder sich auch tatsächlich das Verstehen verbessert. Hierzu wäre eine Erweiterung der Untersuchung auf qualitativer Basis denkbar, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden konnte. Gleichzeitig wäre es auch vermessen anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten aufgrund einer relativ kurzen Unterrichtsreihe verändern würden, zumal Einstellungen auch nicht die einzige Verhaltensdeterminante darstellen (vgl. TRIANDIS, 1975, S. 20).

Interessant ist weiterhin, dass, wie auch im Kap. II.7.3. näher beschrieben wurde, die Werte der Kontrollgruppe nicht, wie erwartet, von t_1 nach t_2 gleich geblieben sind, sondern sich sogar noch verschlechtert haben. Meiner Einschätzung nach liegt das daran, dass die Fragebögen beim zweiten Mal „ehrlicher“ ausgefüllt worden sind. Das heißt, dass die Schüler sich beim ersten Mal viel mehr Gedanken gemacht haben, inwieweit ihre Antworten gesellschaftskonform sind, sie beim zweiten Mal jedoch mehr „aus dem Bauch heraus“ angekreuzt haben. Für diese Vermutung würde auch die Zeit sprechen, die zur Beantwortung der Fragebögen benötigt wurde: etwa 25 Minuten bei t_1 und etwa 14 Minuten bei t_2 .

Eine zwingende Gruppierung der Einzelfragen ergibt sich zwar nicht, so dass nicht eindeutig gesagt werden kann, ob sich die eine oder andere vorab rein inhaltlich definierte Dimension in besonderem Maße geändert hätte. Dies mag auch daran liegen, dass sich die einzelnen Dimensionen nicht klar voneinander trennen lassen, sondern sehr eng miteinander zusammenhängen. Es zeigt sich aber gleichwohl eine innere Struktur und somit eine gewisse Kohärenz bezüglich der angesprochenen Dimensionen.

Nicht zu unterschätzen sind andere Einflussfaktoren, die mit der Effektstärke der Unterrichtsreihe durchaus vergleichbar sind, die jedoch im Rahmen der Untersuchung nicht gemessen werden konnten, obwohl versucht wurde, durch das Design der Studie diese Einflussfaktoren möglichst gering zu halten. Insbesondere sind hier als fester Effekt das Geschlecht und als zufälliger Effekt die Schule bzw. Klasse zu nennen.

Leider konnte im Rahmen dieser Studie ein Langzeiteffekt nicht nachgewiesen werden. Das Interesse der Schüler und einige Antworten in Fragebogen t_3 deuten zwar darauf hin (vgl. II.11.2.), anhand des Designs und an der mangelnden Bereitschaft der Schüler der Kontrollgruppe konnte dies jedoch nicht bewiesen werden.

III. Konsequenzen für den Geographieunterricht

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der eigenen Analysen mit der vorausgegangenen theoretischen Diskussion verglichen werden. Das eigene Konzept, das in Kapitel I.3 vorgestellt worden ist und mit dem versucht wurde, den Schülern in der Oberstufe mehr Verständnis für fremde Völker näher zu bringen, soll vor diesem Hintergrund kritisch beleuchtet werden.

Die empirischen Ergebnisse haben eindeutig gezeigt, dass diejenigen Schüler, die an dem, in Kapitel I.3.5 beschriebenen, Unterricht teilgenommen haben, zum Zeitpunkt t_2 , also nach dem Unterricht, ein verändertes Antwortverhalten aufweisen. Die Antworten deuten in dieser Gruppe zum Zeitpunkt t_2 auf mehr Verständnis für Fremde hin. Auffällig ist weiterhin, dass sich das Antwortverhalten am allerdeutlichsten bei Item 24 („Ich glaube, dass sich Menschen oft deshalb nicht verstehen, weil die Wahrnehmung unterschiedlich ist“) geändert hat. Die Schüler sind sich demnach der enormen Bedeutung der Wahrnehmung beim Fremdverstehen bewusst geworden und berücksichtigen dies auch in der Beurteilung fremden Handelns.

Bemerkenswert ist außerdem, dass vor allem die männlichen Teilnehmer höhere Resultate erzielten, d.h., dass deren Werte, die zum Zeitpunkt t_1 höher lagen als bei den weiblichen Teilnehmern, also auf weniger Verständnis für Fremde deuten, im Vergleich dazu zum Zeitpunkt t_2 stärker gesunken sind. Der Unterricht scheint also vor allem männliche Schüler anzusprechen.

Vergleicht man außerdem die Schülerinnen und Schüler der Erdkundekurse (allesamt in der Treatmentgruppe) mit denjenigen Schülerinnen und Schülern, die Erdkunde abgewählt haben (allesamt in der Kontrollgruppe), so kann festgestellt werden, dass der traditionelle Erdkundeunterricht, zumindest wie er im Lehrplan für Gymnasien in Bayern verankert ist, die Schüler keineswegs zu mehr Verständnis für fremde Menschen und Kulturen erzieht. Ersichtlich ist dies aus Abbildung 12 (Profildigramm). Die Mittelwerte der Treatmentgruppe (ausschließlich Schülern in Erdkundekursen) liegen zum Zeitpunkt t_1 zwar leicht unter denen der Kontrollgruppe (ausschließlich Schüler in anderen Kursen). Der t-Test sowie der Wilcoxon-Test zeigen jedoch, dass dies keine signifikanten Unterschiede sind.

Es stellt sich die Frage, warum durch den Unterricht den Schülern offensichtlich mehr Verständnis für Fremde vermittelt wurde. Ein zentraler Aspekt der Unterrichtssequenz war, dass die emotionale Nähe, wie sie in Kapitel I.2.1 beschrieben wurde und immer wieder für den entwicklungspolitischen Unterricht gefordert wird, bewusst herausgenommen wurde.

Durch emotionale Nähe soll eigentlich die fremde Lebenssituation in das Bewusstsein und den Bedeutungsraum der Schüler gerückt werden, um so die Schüler zu motivieren, sich für fremde Menschen zu interessieren. Die Schüler sollen offen und neugierig reagieren. Diese emotionale Nähe wird in Unterrichtsbeispielen oft dadurch umgesetzt, dass den Schülern eine gewisse Verantwortung für andere aufgezeigt wird, indem die persönliche Nähe des Themas dargestellt wird. Beliebte Methoden sind hier Fallstudien. Dieser Ansatz mag vom Kindergarten bis hin zur Mittelstufe erfolgreich sein. In der Oberstufe wird diese emotionale Nähe vor allem bei den Schülern, aber auch bei den Schülerinnen überwiegend als „nervig“ empfunden. Die Schüler bauen vielmehr eine Art Abwehrhaltung auf, als dass sie das Thema an sich heranlassen. Folgende spontane Äußerungen der Schüler können dies untermauern: Auf dem Fragebogen zum Zeitpunkt t_3 wurden teilweise ungefragt Kommentare abgegeben, wie zum Beispiel: „endlich mal ein Unterricht, der nicht so emotional verblendet war!“. Bezeichnend ist auch die Äußerung einer kleinen Schülergruppe nach dem Unterricht: „...und wir haben schon befürchtet, da kommt wieder so eine Tussi, die auf betroffen macht!“ In Gesprächen mit den Schülern wurde sehr deutlich, dass der Unterricht in der Oberstufe eine emotionale Sichtweise, in dem Sinn von „betroffen machen“ ausblenden soll!

TRÖGER (1993) definiert die emotionale Nähe jedoch noch etwas weiter. Ihr geht es in erster Linie darum, eine Situation zu schaffen, die neugierig macht. Dass dies in der Oberstufe keineswegs anders ist, zeigt das große Interesse, das durch den Einstieg (Unterschiedliche Bedeutung von Gesten in verschiedenen Ländern, siehe auch M 1-7) hervorgerufen wurde. Die Schüler fanden das sehr informativ und interessant, was sich sowohl im Unterricht zeigte als auch in den Gesprächen im Anhang und in den Kommentaren auf den Fragebögen. In diesem Zusammenhang kann die Bedeutung der Neugiermotivation durch optimale Inkongruenz zwischen aktuellen Informationen und beim Schüler bereits vorhandenem Wissen unterstrichen werden.

Wie bereits in Kapitel I.2.1.4 erklärt, wird dem Perspektivenwechsel beim Infragestellen von Selbst- und Fremdbildern eine große Bedeutung zugeschrieben. Nur wenn die Schüler in der Lage sind, sich in andere hineinversetzen zu können und Dinge aus deren Sicht beurteilen zu können, werden sie auch Verständnis für sie aufbringen. Dieses Infragestellen ist wiederum notwendig für das Verständnis für Fremde und für den Abbau von Ethnozentrismus. Eine beliebte, und sicherlich auch erfolgreiche Methode, den Schülern beizubringen, sich in andere Menschen hinein zu versetzen, ist, wie bereits beschrieben, das Rollenspiel, bei dem die Schüler gezwungen werden, die Rolle eines anderen zu übernehmen und aus deren Perspektive zu argumentieren. Hier stellt sich jedoch zum einen die Frage, inwieweit die Schüler dieses „Spiel“ in alltäglichen Situationen übernehmen. Die Schüler lernen zwar, aus

der Sicht anderer zu argumentieren, ihnen wird aber selten die Notwendigkeit und Bedeutung dieser Qualifikation im „normalen“ Leben bewusst. Zum anderen muss schließlich berücksichtigt werden, dass die Schüler die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel erst in der Phase der Adoleszenz erwerben können (FEND, 2001). In der Oberstufe ist zu erkennen, dass diese Qualifikation, wenn sie explizit gefordert wird, bis zu einem gewissen Grad zwar vorhanden ist, die Schüler von sich aus jedoch kaum auf die Idee kommen, diese Fähigkeit bei der Beurteilung fremder Kulturen auch einzusetzen. Den Schülern muss daher diese Bedeutung bewusst gemacht werden. Dies geschieht im vorangestellten Unterrichtsbeispiel unter Berücksichtigung der kritischen Psychologie, dadurch, dass ihnen anhand von Beispielen mögliche Konsequenzen aufgezeigt werden, die bei einseitiger Sichtweise auftreten können und aufgetreten sind. Auch hierzu eignen sich Beispiele anhand von Gesten aber auch kurze „Geschichten“, welche die Auswirkungen von Fehleinschätzungen darstellen (vgl. auch das Beispiel nach MÜLLER-JAQUIER, 2000: Verhandlung zwischen Finnen und Deutschen). Im Unterricht wurde außerdem, mit Hilfe von Trainingsbeispielen aus der Wirtschaft (Cultural Assimilator), den Schülern kulturelle Überschneidungssituationen nähergebracht. Die Schüler erkennen hierdurch ganz im Sinne der kritischen Psychologie, dass ein Problem durch direktes Handeln offensichtlich nicht zufriedenstellend gelöst werden kann. Vielmehr wird den Schülern klar, dass sich manche Situationen nur erklären oder Probleme nur lösen lassen, wenn man versucht, sich in den anderen hineinzuversetzen bzw. die Lage aus der Sicht der anderen zu beurteilen.

Der zentrale Aspekt des Unterrichts ist jedoch die Thematisierung kultureller Orientierungssysteme. Dass die Werteorientierung gerade im entwicklungspolitischen Unterricht eine große Rolle spielt, betonen u.a. auch TRÖGER (1993), SCHMIDT-WULFFEN (1988), KROSS (1992), NESTVOGEL (1991), HASSE (1990) (vgl. Kap. I.2.2.4). TRÖGER schreibt: „In dem Moment, wo die Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren, können sie auch Fremdheit als solche aushalten.“ (1993, S. 152). Sie schlägt daher vor, mit Themen zu beginnen, die bei den Schülern wenig wertebesetzt sind, um eine „... günstige Wahrnehmungsvoraussetzung für andere Themenbereiche ...“ (TRÖGER, 1993, S. 154) zu schaffen. Die Schüler sollen „... zum bewussten Umgang und zur reflektierten Bejahung der eigenen ethnozentrischen Wahrnehmungs- und Wertgebundenheit ...“ (TRÖGER, 1993, S.154) geleitet werden.

Im vorangegangenen Unterrichtsbeispiel wurde dieser Aspekt der Thematisierung unterschiedlicher Werte vor allem im zweiten Teil berücksichtigt. Als Wesentlich wird jedoch erachtet, dass zunächst die allgemeine Problematisierung unterschiedlicher Orientierungssysteme und zentraler Kulturstandards (TRIANDIS, 1994) voransteht. In der

Oberstufe (und spätestens dann) ist es wichtig, den Schülern zunächst allgemein zu vermitteln, dass in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Werte, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen, Rollenverständnisse und Regeln gelten. All diese sind aber nicht willkürlich, sondern sehr wohl den in ihrer Umgebung vorherrschenden Lebensumständen angepasst. Eigenes und fremdes Verhalten wird wiederum auf Grundlage dieser Standards beurteilt und dementsprechend abgelehnt oder akzeptiert.

Auch hier zeigten die Reaktionen der Schüler, dass durch die Vermittlung dieser Theorie vielen „ein Licht aufgegangen“ ist bzw. die Bedeutung erkannt worden ist. Einige Kommentare der Schüler, die unaufgefordert zum Zeitpunkt t_3 auf den Fragebögen geschrieben wurden, belegen dies:

- „gerade der erste Teil hat einen zuvor noch nicht angesprochenen Einblick verschafft.“
- „... viel Neues über andere Kulturen erfahren und Vorurteile so abgebaut“
- „Ich werde jetzt versuchen, auf fremde Menschen besser einzugehen. Durch diese Art der Aufklärung wurden gewisse Unwissenheiten und Vorurteile abgebaut bzw. geklärt“
- „... interessante Sachen über das Verständnis zwischen verschiedenen Völkern erfahren ...“
- „... einiges lernen konnte und viel Dinge klarer wurden, z.B. die Sachen aus Sicht der anderen zu sehen und zu wissen, wie andere Kulturen Europa sehen.“
- „neue Aspekte, andere Sicht, interessante Darstellung“
- „dazu gelernt, wie Menschen einander beurteilen“
- „viele unbekannte Sachen, europäische Sichtweise aufgezeigt, nachdenklich gestimmt“
- „andere Perspektive. Vieles dazu gelernt, z.B. Rücksichtnahme auf andere Kulturen“
- „Verständnis der Vorurteile“
- „... man denkt wahrscheinlich immer von sich selbst, dass man ein toleranter und aufgeschlossener Mensch ist, aber man merkt doch, dass man immer noch Vorurteile gegenüber Menschen aus anderen Kulturen hat“
- ...

Wichtig ist also, dass den Schülern die Theorie der Kulturstandards und deren Bedeutung zunächst ganz allgemein bewusst gemacht wird. Erst dann lassen sich auch auf dem ersten Blick „merkwürdige“ Sachverhalte und Darstellungen diskutieren und verstehen, so wie das im zweiten Teil des Unterrichts versucht wurde. Hier wurden die allgemein erworbenen

Kenntnisse umgesetzt, indem zunächst allgemein das Bild, das Schüler und Eltern von „Afrika“ haben, kritisch beleuchtet und die Ursprünge dieser Bilder erklärt wurden. Es kommt hier nicht darauf an, sämtliche Kulturstandards in Afrika zu erarbeiten, was gemessen an der Vielfalt der Kulturen, ohnehin nicht möglich wäre. Vielmehr sollen die Schüler Erklärungsversuche für uns fremdes Handeln vor dem Hintergrund der vorherrschenden Lebensumstände und den sich daraus ergebenden Werten, Einstellungen, Rollenverständnisse, usw. geben. Aufgabe des Erdkundeunterrichts muss es also sowohl sein, nicht nur die Lebensumstände aufzuzeigen, wie dies bislang der Fall war (z. B. naturgeographische und kultgeographische Grundlagen und Zusammenhänge), sondern auch die Auswirkungen dieser Lebensumstände weitreichend zu diskutieren. Dies unterstreicht auch VAART, wenn er schreibt: „... the confrontation with these foreign cultural landscapes should not stop at the point of identification of physical characteristics and formal economic categories, such as subsistence farming, commercial farming, or informal service sector. It should also lead to discussion of motivations, perceptions, values, daily behaviour patterns, constraints or material possessions of the people living in these places.“ (VAART, 2001, S. 161.) Dabei sollte auch Wert darauf gelegt werden aufzuzeigen, wie ausgeklügelt die meisten Kulturen sich an den Lebensraum angepasst haben. Im Hinterkopf könnte dabei immer die Frage stehen, wie die Schüler sich verhalten würden bzw. zurecht kämen, würde man sie in diesem fremden Lebensraum aussetzen. Die Schüler erkennen so recht schnell, wie hilflos sie mit ihren „westlichen“ Qualifikationen wären und wie viel sie noch von den anderen lernen müssten!

Neben einer einmaligen Thematisierung der Kulturstandards (vgl. erster Teil des Unterrichts), wäre es sinnvoll, die daraus gewonnenen Erkenntnisse auch bei der Behandlung der anderen Kulturen zu vertiefen. „Ausführungen über fremde Normen- und Wertesysteme können andere als unsere eigenen Werte in den Mittelpunkt stellen und diese für gleichrangig erklären“ (LÜTKES/KLÜTER, 1995, S. 66). Als Einstieg eignen sich auch hier die Behandlung der Bedeutung von Gesten, die Darstellung kultureller Überschneidungssituationen, wie sie in Kulturassimilatoren zu finden sind oder die Besprechung von Auszügen aus sog. Kulturreiseführern¹², die immer populärer werden.

Natürlich kann eine derartige Erweiterung des Erdkundeunterrichts nicht als Garant für das Verstehen Fremder gesehen werden. Einstellungen ändern sich nun einmal nicht allein durch den Unterricht, sondern sind von vielerlei Faktoren abhängig. Im Bereich der Schule spielt

¹² Z.B. KulturSchlüssel, Max Hueber Verlag (z.B. BRUNN, 1999)

hier unter anderem der Lehrer, zum einen indirekt bzw. passiv als eine Art Vorbild, zum anderen aber auch durch aktive Beeinflussungsmöglichkeiten im Unterricht, gerade bei der Behandlung sog. „Dritte-Welt-Themen“, eine große Rolle. Eine Untersuchung an der Universität Eichstätt (HEMMER/OBERMAIER, 2002) hat ergeben, dass sowohl Referendare als auch junge Lehrer die Bedeutung interkulturellen Lernens im Erdkundeunterricht als äußerst nachrangig betrachten. Gespräche mit älteren Kollegen verfestigen diese Erkenntnis. Nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang auch die Bedeutung des Schulbuchs. Noch immer stellen Texte und Bilder, aus eurozentristischer Sichtweise heraus, Informationen verzerrt und einseitig dar (SCHRÜFER, 2002). Neben der Betonung und Thematisierung kultureller Orientierungssysteme ist es daher wichtig, sowohl die Schulbuchforschung voranzutreiben als auch die Lehrer in diesem Bereich zu sensibilisieren, bzw. sie zu interkultureller Kompetenz, wie in Kapitel I.1.3 beschrieben, zu befähigen. Dies sollte sowohl in der universitären Ausbildung berücksichtigt werden sowie bei Lehrerfortbildungen.

Das Ziel dieser Arbeit war es, ein Unterrichtskonzept für die Oberstufe zu erstellen und zu evaluieren, mit dessen Hilfe die Schüler zu mehr Verständnis für fremde Menschen und Kulturen gelangen sollen. Dieses Ziel wird in verschiedenen Fächern (v.a. in Religion, Deutsch und den Fremdsprachen) verfolgt. Berücksichtigt man allerdings, dass das Verständnis vor allem durch das Verstehen und Erkennen von Kulturstandards vermittelt werden kann, hierfür nach WINTER (1988) aber wiederum das Verständnis naturräumlicher und kulturräumlicher Gegebenheiten als Voraussetzung gesehen wird, so nimmt der Geographieunterricht zweifelsohne eine zentrale Stellung innerhalb dieser Aufgabe ein, dessen man sich auch bewusst sein sollte und deren Verantwortung man sich nicht entziehen sollte. Mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz kann der Erdkundeunterricht so einen großen Beitrag leisten, die Schüler auf ein Leben in der globalisierten Welt vorzubereiten, dies sowohl in privater als auch in beruflicher Hinsicht. „School geography is the only subject that introduces young people to the world as a whole.“ (VAART, 2001, S. 162).

In weiteren Studien wäre es noch interessant zu untersuchen, ob sich das veränderte Antwortverhalten, also die erworbene Fähigkeit zum Fremdverstehen und die gewonnenen theoretischen Erkenntnisse, auf das konkrete Verhalten der Schüler gegenüber Fremden auswirkt.

Weiterführend wäre zu überlegen, inwieweit das Konzept bereits in der Mittelstufe eingesetzt werden kann, oder ob und wo es Abwandlungen bedürfte.

Aufschlussreich wäre es auch, eine ähnliche Studie bei den Lehrkräften durchzuführen. Wie sich gezeigt hat, scheint das Verständnis für Fremde, gerade aus Ländern der „Dritten Welt“ bzw. das ethnozentrische Denken hier nicht wesentlich anders zu sein als bei den Schülern. Der wichtigste Schritt, bzw. die wichtigste Voraussetzung, Schülern interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, ist schließlich interkulturelle Kompetenz bei den Lehrern zu fördern.

IV. Zusammenfassung / Summary

Diese Studie entwickelt und testet ein Unterrichtskonzept für die Oberstufe, bei dem die Schüler Verständnis für fremde Menschen gewinnen sollen. Eigene Voruntersuchungen haben gezeigt, dass das Verständnis gegenüber Fremden, vor allem jedoch gegenüber Menschen aus sogenannten „Dritte-Welt-Ländern“ auch in der Oberstufe noch sehr gering ist und dass fremde Handlungsmuster oft schnell „verurteilt“ werden. In der Literatur wird dies bestätigt.

In den vorausgehenden theoretischen Überlegungen wurde daher zunächst ein Überblick über bestehende Entwürfe zum Fremdverstehen gegeben. Gerade in den Konzepten des Globalen Lernens und des Interkulturellen Lernens spielt dieser Aspekt eine wichtige Rolle. Auch die Geographiedidaktik beschäftigt sich seit längerem mit dieser Fragestellung, wobei die Schwerpunkte hier, auch unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, vor allem auf Konzepte für Schüler der Unter- und Mittelstufe, ebenso wie für die Grundschule liegen.

Eine zentrale Rolle innerhalb all dieser Konzepte spielt der Perspektivenwechsel. Da Schüler erst in der Phase der Adoleszenz den Standpunkt, von dem aus gedacht wird, in die eigenen Überlegungen einbeziehen können, können sie auch erst in dieser Phase Perspektivenübernahme vollziehen. Deshalb wurde gerade für die Oberstufe ein „Modell-Unterricht“ entwickelt, der sowohl Aspekte der bereits existierenden Ansätze enthält, vor allem den der Werteorientierung, aber auch ergänzende Konzepte aus anderen Wissenschaften, vor allem aus der Psychologie. Im Mittelpunkt stehen hier das Stufenmodell interkulturellen Lernens nach WINTER, sowie die „zentralen Kulturstandards“ nach THOMAS. Die Schüler müssen sich dessen bewusst werden, dass menschliches Handeln von kulturellen Faktoren abhängt. Jede kulturelle Gruppe schafft sich in ihrem spezifischen Lebensraum angemessenes Regelsystem, das wiederum Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln bestimmt. Weichen die Regelsysteme verschiedener Menschen zu sehr voneinander ab, kann es sehr schnell zu Nicht-Verstehen, Missverständnissen oder Konflikten kommen. Interkulturelles Lernen vollzieht sich nach WINTER in verschiedenen Stufen. Eine Fähigkeit zur Koordination kulturdivergenter Handlungsschemata ist erst dann möglich, wenn zunächst Inhalte der Landeskunde erworben werden und im zweiten Schritt das kulturfremde Orientierungssystem erfasst wird.

Der Unterricht teilt sich in zwei Teile: Im ersten Teil wurden die Schüler, unter Berücksichtigung der Kritischen Psychologie und einer optimalen Inkongruenz zwischen aktuellen Informationen und dem beim Schüler bereits vorhandenen Schemata, mit vielen praktischen Beispielen in die Theorie der Kulturstandards eingeführt, im zweiten Teil wurden die erworbenen Kenntnisse am Beispiel „Afrika“ umgesetzt und eingeübt.

Dieser Unterricht wurde mittels Fragebögen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten an acht verschiedenen Schulen in Bayern evaluiert. Die Ergebnisse wurden mit denen einer Kontrollgruppe verglichen. Zur Interpretation der Ergebnisse wurden auch intensive Gespräche mit Schülern und Lehrern nach dem Unterricht geführt.

Während zu Beginn der Studie das Verständnis für Fremde in der Kontrollgruppe und in der Treatmentgruppe gleich groß war, zeigen die Ergebnisse nach dem Unterricht einen deutlichen Einstellungswandel in der Treatmentgruppe hinsichtlich mehr Verständnis für fremde Menschen und deren Handlungsmuster. Bei den männlichen Teilnehmern, die zu Beginn weniger Verständnis und weniger Interesse am Thema zeigten, erzielt das Treatment einen höheren Erfolg als bei den Teilnehmerinnen. Der traditionelle Erdkundeunterricht an bayerischen Gymnasien wirkt sich nicht signifikant auf die Einstellungen bzw. das Verständnis für Fremde aus. Auch ist das Interesse an fremden Ländern nicht ausschlaggebend für den Lernerfolg. Wohl aber sehen die Schüler selbst, die Erkenntnis, dass andere Länder andere Kulturstandards besitzen und daher anders handeln und anders urteilen als wesentlich für den Lernerfolg. Die Erfassung zentraler Kulturstandards und deren Auswirkungen stellt so eine Möglichkeit dar, dass Schüler die gesellschaftliche Bedingtheit ihrer eigenen Wertungen bewusst akzeptieren und Fremdheit aushalten können bzw. Fremde verstehen lernen.

Bei der Behandlung fremder Länder gibt der Erdkundeunterricht seit jeher auch einen Einblick in fremde Kulturen. Der Erdkundelehrer kann und sollte in diesem Zusammenhang die Chance und vielleicht auch die Verpflichtung der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Sinne der Forderung der UNESCO nach Modellen interkultureller Erziehung auf allen Ebenen bis hin zur Hochschule, nutzen bzw. wahrnehmen und die Schüler somit - im privaten und beruflichen Bereich - auf das Leben in einer globalisierten Welt vorbereiten. Nicht umsonst wurden in den letzten Jahren vermehrt Trainingsprogramme entwickelt, mit deren Hilfe überregional agierende Unternehmen ihren Mitarbeitern interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen.

Summary

This essay develops and tries out a concept for students of senior classes, in which they learn how to achieve understanding for foreign people. My own preliminary inquiries have shown, that even in senior classes understanding for foreigners, particularly foreigners from so-called Third World Countries, is very low and strange plot samples are often "condemned" fast. In the literature this is confirmed.

First, in the preliminary theoretical examinations a survey of existing concepts for understanding foreigners has been presented. Particularly in the concepts of global and intercultural learning this aspect plays a generous loom. The didactic of geography deals with this question for a long time as well in which the main emphases here lie, also under consideration of development psychological knowledge primarily on concepts for pupils of the lower and intermediate grades just like for the primary school. The perspective change plays a central role within all these concepts. Since pupils can not take the point of view of others into their own considerations until their phase of adolescence they can only in this phase perform the perspective change. Therefore "model-lessons" especially for advanced level were developed, which contain aspects of already existing attempts, primarily value-orientation, as well as supplementary concepts from other sciences primarily from psychology. The focus here is on the step model of intercultural learning by WINTER and "central cultural standards" by THOMAS. The pupils must become conscious that human behavior depends on cultural factors. Each cultural group creates their own adequate system of rules according to their specific environment which in turn determines the perception, thinking, judging and behaviour. Do the system of rules of different human beings differ too much, it can cause very easily misunderstanding and conflicts.

According to WINTER intercultural learning takes place in several steps. The ability to coordinate culture divergent plot schemes is only possible, if first regional studies and second, the cultural-unknown orientation system was acquired.

These lessons divide into two parts: in the first part, the pupils, under consideration of the critical psychology and a optimal incongruency between current information and already existing schemes were inducted into the theory of cultural standards with many practical examples. In the second part, illustrated by Africa, the acquired skills were implemented and practised. These lessons were evaluated by means of questionnaires at three various times at eight different schools in Bavaria. The results were compared to those of a control group. Also intensive conversations with pupils and teachers were held after the lessons to the interpretation of the results.

While at the beginning of the essay the understanding for foreigners was the same in the control and in the treatment group, the results after the lessons showed a substantial change in attitude in the treatment group according to increased understanding for foreigners and their behaviour pattern.

The results show a substantial change in attitude in the treatment group according to increased understanding for foreigners and their behaviour. With the male participants who showed less understanding and less interest in the topic at the beginning, the treatment achieves a higher success than with the female participants. The traditional geography lessons at Bavarian high schools doesn't affect the attitudes or the understanding significantly. Besides, the general interest in foreign countries is not decisive for the studying success. However, the pupils consider the knowledge as essential for the studying success that other countries have other culture standards and therefore act and judge differently.

Recording central cultural standards and their consequences represents the possibility, that pupils accept consciously the social causality of their own judging and endure foreignness or rather learn to understand foreigners.

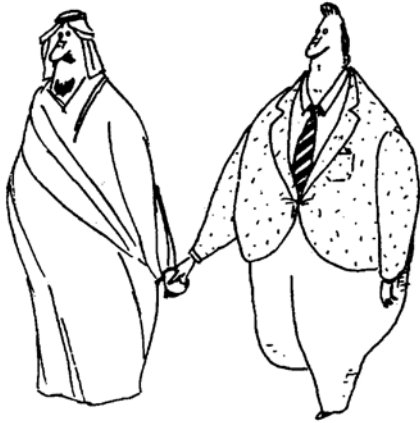
At the treatment of foreign countries geography lessons always give an insight into foreign cultures. The geography teacher can and should take the chance and even maybe the obligation of imparting intercultural competence, also according to the demand of UNESCO for models of intercultural education at all levels up to the university, the geography and thus prepare the pupils for, in private as well as in professional life, a existence in a globalised world. Not for nothing in the last years more and more training methods have been developed in order to give employees of worldwide operating companies intercultural competence.

V. Anhang

1. Materialien zur Unterrichtsreihe

(M1-M8 zusammengefasst und übersetzt aus: Axtell, 1998)

M1: Körperliche Nähe



Während in vielen Ländern das Händchenhalten als Zeichen von Liebe (unter Männern als Zeichen von Homosexualität) gewertet wird, gilt es in anderen Ländern als Zeichen großer Freundschaft und Respekt. Der Mittlere Osten bzw. der arabische Raum ist nicht die einzige Region, wo es ganz normal ist, wenn Männer Arm in Arm oder händchenhaltend spazieren gehen. Korea, Griechenland oder auch Italien zählen auch zu den sogenannten „touch-oriented countries“ (AXTELL, 1998, S. 40).

In engem Zusammenhang hiermit steht die persönliche Nähe oder Distanz, die der einzelne zu seinem Gegenüber einhält. Auch hier gibt es große kulturelle Unterschiede. Während in Deutschland oder den USA der Abstand zwischen zwei Personen bei einem normalen Gespräch etwa eine Armlänge beträgt, ist die Distanz in Ländern Asiens, vor allem aber in Japan viel größer, in Ländern Lateinamerikas viel kleiner. AXTELL (S. 42) spricht hier vom „conversational tango“. „That’s the „dance“ done by an American or European freshly arrived in Latin America who is confronted by this sudden and startling custom of closeness. The first reaction of the visitor is to step backward. But the Latin will follow. So, the visitor steps back again. The Latin follows. And so it goes, in a poorly choreographed tango. ... The dance stops only when the American is backed into a corner.“

M2: O.K.- Geste



Eine der bekanntesten Gesten, vor allem in den USA ist das „O.K.-Zeichen“. Dabei wird, wie folgt, verfahren: Daumen und Zeigefinger bilden einen Kreis, während die drei übrigen Finger nach oben abgespreizt werden.

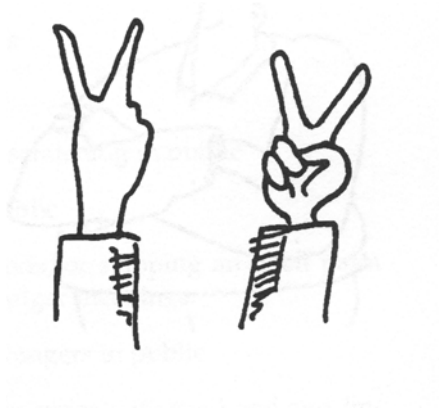
Doch auch diese Geste meint nicht überall auf der Welt, dass etwas in Ordnung ist oder für gut befunden wird.

In Frankreich benutzt man diese Geste für „Null“ oder „wertlos“ und in Japan kann sie „Kleingeld“ bedeuten, weil die Finger die Form einer Geldmünze bilden. In Brasilien, Russland und teilweise auch in Deutschland ist diese Handbewegung das Zeichen für eine sehr private Körperöffnung. In diesen Ländern bedeutet die amerikanische „O.K.“- Geste also alles andere als „Alles in Ordnung“.

AXTELL (1998, S. 43f) zeigt in einigen Beispiele, zu welchen Situationen derart unterschiedliche Interpretationen führen können:

- „I once took a hotel room in France and when the concierge asked “Is your room satisfactory?” I replied with the “O.K.” sign. With a shrug of irritation, the concierge said, “If you don’t like it, we’ll just have to find you another room.”
- ”Imagine a Western businessperson who has negotiated a contract with Japanese and, at the conclusion, casually makes the “O.K.” sign and says: “Fine. Let’s sign the contract.” The Japanese might say to himself, “Oh! He’s giving me the sign for money. Is he saying he wants some money to sign? Is he asking for a bribe?”
- “In the 1950s, then-Vice President Richard Nixon made a goodwill tour of Latin America. At that time, there was already widespread hostility toward the United States and Nixon unwittingly added fuel to the fires of resentment with a single, unthinking act. At one of his early stops, Nixon stepped off his airplane and flashed the “A-O.K.” sign to the waiting crowd. They responded by booing. In addition, newspapers the next day published large photographs of Nixon and his gesture. Why was it headline news? Because in their culture, what Nixon had signalled, was the gesture equivalent for “You asshole!””

M3: „V“ Für Sieg:



Die Form eines V mit Zeige- und Mittelfinger wird fast überall auf der Welt als Zeichen für „Sieg“ oder „Frieden“ verstanden.

In Deutschland könnte man diese Geste auch benutzen, um die Zahl zwei zu zeigen.

Vorsicht ist jedoch geboten, wenn diese Geste in England oder Australien gebraucht wird. Dort ist diese Handbewegung, wenn sie mit der Handfläche nach innen ausgeführt wird, gleichbedeutend mit „Leck mich am A....“.

M4: Hörner



Sehr viele unterschiedliche Bedeutungen kann diese Geste haben:

- Für *texanische Football-Fans* ist diese Geste das Zeichen für ihre Universitätsfootballmannschaft „Texas Longhorns“.
- Für viele *Italiener* bedeutet diese Geste etwas völlig anderes, nämlich „Du wurdest betrogen“ / „Deinem Gatten ist nicht zu trauen“. Es gibt verschiedene Theorien darüber, warum und wie diese Geste mit dem Vorwurf des Ehebetrugs in Verbindung gebracht wurde. Eine davon besagt, dass sie Impotenz und Dummheit verspottet.
- In *Italien, Brasilien und Venezuela* signalisiert das Formen von „Hörnern“ mit den Fingern „Viel Glück“. Man kann dort Glücksbringer für Ketten und Zauberarmbänder in dieser Form kaufen.
- Wenn Zeige- und kleiner Finger in dieser Geste auf jemanden gerichtet werden, kann so entweder der „böse Blick“ oder ein „Fluch“ auf die anvisierte Person übertragen werden.
- Hinduistische Tänzer verwenden diese Geste, um Rinder zu symbolisieren.
- Eine völlig andere Bedeutung wird dieser Geste innerhalb *amerikanischer Großstadt-Gangs* zugeschrieben. Die Mitglieder benutzen sie als Erkennungszeichen, das in diesem Fall die „Hörner des Teufels“ symbolisiert.

M5: Kopfschütteln

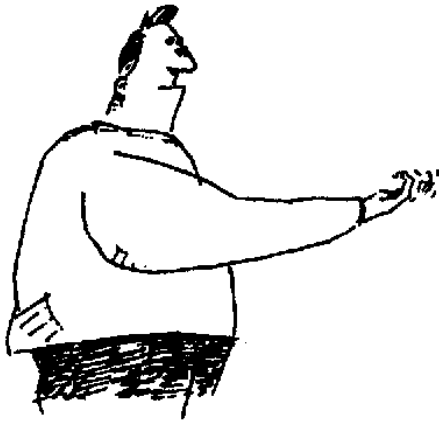


In *Bulgarien*, Teilen *Griechenlands*, dem ehem. *Jugoslawien*, der *Türkei*, dem *Iran* und *Bangladesch* wird das Kopfschütteln und Kopfnicken genau umgekehrt interpretiert, als bei uns. Vor allem ältere Menschen fassen dort ein Nicken des Kopfes als „Nein“, dafür aber Kopfschütteln als „Ja“ auf.

In *Griechenland* existiert eine weitere Abwandlung. Ein abruptes Zurückwerfen des Kopfes, verbunden mit dem Hochziehen der Augenbrauen, bedeutet „Nein“. Um „Ja“ anzuzeigen, muss man mehrere Male das Kinn senken. In *Griechenland* bedeutet es „Nein“, wenn man den ganzen Kopf abwechselnd nach rechts und links kippen lässt.

In *Saudi-Arabien*, *Bulgarien* und einigen anderen Teilen des *Mittleren Ostens* wird das Zurückwerfen des Kopfes, um „Nein“ zu signalisieren, noch mit einem Schnalzen der Zunge verbunden.

M6: Heranwinken



Ein Nordamerikaner wird des Öfteren eine andere Personen herbeirufen, indem er zunächst winkt, um auf sich aufmerksam zu machen und dann die Hand umdreht, um damit eine Schaufelbewegung zu machen.

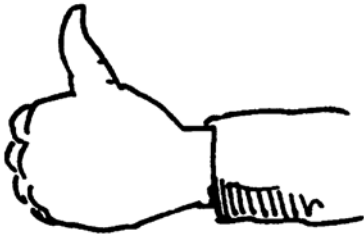
Eine andere „Herbeirufbewegung“, die ein Amerikaner gebrauchen könnte, ist die, bei der ein Zeigefinger so hochgehalten wird, dass die Handfläche auf das eigene Gesicht zeigt und dann damit eine Schraubbewegung ausgeführt wird.

Beide Gesten könnten in anderen Teilen der Welt missverstanden werden.

In Teilen Europas oder auch in Ägypten wird, um jemanden „Komm her“ zu signalisieren, der Arm so ausgestreckt, dass die Handfläche nach unten zeigt und dann mit den Fingern eine Kratzbewegung ausgeführt. In Deutschland könnte man das als „Winken“ zum Abschied verstehen. Die Yorubas in Nigeria winken ihren Kindern auf diese Art und Weise, wenn sie wollen, dass diese den Raum verlassen.

Die Schraubbewegung des Zeigefingers wird in Australien und Indonesien nur verwendet, um Tiere heranzulocken, niemals um Menschen herbeizurufen.

M7: Daumen nach oben



In vielen Kulturen bedeutet diese Geste „alles bestens“, „sehr gut“ oder ist einfach ein Zeichen für Zustimmung und Unterstützung.

In einigen Regionen kann diese Geste jedoch eine komplett andere Bedeutung haben. In Nigeria und Australien beispielsweise gilt diese Handbewegung als unanständig und sollte daher vermieden werden.

In Deutschland und in Japan benutzt man den Daumen auch beim Zählen. Während er in Deutschland allerdings die Zahl „eins“ signalisiert, meint man in Japan mit dem Daumen die Zahl „fünf“.

M8: Interkulturelles Missverständnis (Deutschland – Finnland)

Quelle: MÜLLER-JACQUIER, Bernd, THIJE, Jan D. ten (2000): Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation. In: Becker-Mrotzek, Michael, Brünner, Gisela und Hermann Cölfen (Hrsg.), Linguistische Berufe, forum angewandte Linguistik, Bd. 37, Frankfurt am Main, Berlin, Bern.

Ausgangssituation:

Ein deutscher und ein finnischer Geschäftspartner führen ein Verhandlungsgespräch. Die Verhandlungssprache ist deutsch, welche der Finne sehr gut beherrscht. Im Gespräch ist irritierend, dass der Deutsche das Gespräch dominiert, während sich der Finne seine Vorstellungen quasi aus den Nase ziehen lässt. Erst gegen Ende des Gesprächs, als es für den Deutschen schon abgeschlossen war, stellt der Finne plötzlich eine Reihe von Zusatzfragen. Beide bleiben mit einigen Irritationen zurück.

Erklärungen / Interpretationsmöglichkeiten:

- Der Finne macht analog zu seinen Muttersprachenkonventionen möglicherweise auch im Deutschen längere Pausen zwischen seinen Äußerungen. Diese Pausen könnte der Deutsche als Signal werten, dass der Finne zu Ende gesprochen hat. Daraufhin übernimmt er – höflicherweise – selbst den „turn“, wodurch er den Finnen systematisch unterbricht.
- Der Deutsche zeigt das Ende seiner Redebeiträge mit „turn“-Übergabesignalen an, ergreift jedoch möglicherweise deshalb aufs Neue das Wort, weil der Finne aufgrund seiner sprachlichen Konventionen bezüglich der Länge von Pausen zwischen Redebeiträgen nicht sofort antwortet. Der Deutsche meint also, der Finne übernehme den „turn“ nicht.
- Als Fremdsprachensprecher hat der Finne am Ende einzelner Äußerungen die Intonation so absinken lassen, wie er dies im Finnischen gewohnt ist. Dies führt möglicherweise dazu, dass der deutsch Partner meint, der Finne hätte zu Ende gesprochen, so dass er das Rederecht übernimmt.

- Der Finne könnte aus deutscher Sicht zu wenige nonverbale Hörsignale gegeben haben mit dem Resultat, dass der deutsche Partner meint, dieser hätte ihn nicht richtig verstanden oder sei nicht einverstanden. Daher wiederholt er umgehend und eindringlicher das, was er gerade gesagt hat.

Genauere Analysen haben ergeben, dass der Finne die Intonation am Ende einzelner Äußerungen in Anlehnung an seine Muttersprache ständig absenkt, und seine – aus deutscher Sicht: langen – Zwischenpausen (turninterne Pausen) führen auf deutscher Seite regelmäßig zum Eindruck, er habe zu Ende gesprochen. Das Resultat: Der Deutsche ergreift das Wort und unterbricht damit systematisch den Finnen.

Dadurch, dass der Finne dem Deutschen nicht genügend Hörsignale gab (z.B. durch Blickkontakt, bestätigendes „hm hm“) und vor allem zu lange bei der „turn“-Übergabe wartete, gewann der deutsche Gesprächsteilnehmer den Eindruck, der Partner verstünde ihn nicht oder sei sachlich nicht einverstanden. Konsequenz: Der Deutsche paraphrasiert systematisch seine Vorschläge, manchmal eindringlicher, manchmal lauter, und treibt damit unbewusst den Finnen noch mehr in die Defensive.

M9: Das Rock-Konzert

Judy, 15 Jahre, Schülerin aus den USA, verbringt gerade einen Monat im Rahmen eines internationalen Austauschprogramms in Mexiko. Sie lebt in einer mexikanischen Familie, die der Mittelklasse angehört, hat sich mit der 14 jährigen Tochter Rosa angefreundet und hat über sie einige Freundinnen kennen gelernt. Judy findet das Leben in Mexiko wegen all der ungewohnten Lebenssituationen sehr interessant, fühlt sich aber dadurch, dass ihr Aktionsradius im Vergleich zu ihrem Leben zu Hause, eingeschränkt, ist auch etwas frustriert.

Immer, wenn sie Rosa und ihren Freundinnen einen Vorschlag macht, der etwas ungewöhnlich oder leicht verwegen ist, ist das den anderen unangenehm, und sie weigern sich, darüber zu diskutieren.

Judy war sehr erfreut zu erfahren, dass eine bekannte amerikanische Rock-Gruppe in die Stadt kommen sollte und schlug den anderen vor, zusammen auf dieses Konzert zu gehen. Obwohl sie meinten, dass sie gerne hingehen würden, schauten sie sehr bedrückt und sagten, dass sie denken, dass sie dafür nie die Erlaubnis bekommen würden. Judy schlug daraufhin vor, dass sie einfach vorgeben sollten, dass sie sich bei jemand anderem treffen; stattdessen würden sie dann aber heimlich auf das Konzert gehen.

Die Gruppe war sehr empört von dieser Idee! Judy war verärgert und dachte, wie spießig die anderen doch seien.

Was ist der Grund dafür, dass die mexikanischen Mädchen Judys Vorschlag ablehnen?

1. Sie sind sich der Anpassung an soziale Normen viel stärker bewusst als Judy.
2. Sie mögen es nicht, dass ihnen Judy (als Fremde) sagen will, was sie tun sollen.
3. Sie wollen nicht wirklich zu diesem Konzert gehen und nehmen das nur als Entschuldigung, weil sie Judy nicht beleidigen wollen.
4. Sie haben etwas Angst davor, auf ein Konzert zu gehen, weil sie nicht wissen, was auf sie zukommt, wollen ihre Befürchtung aber nicht zeigen.

Antworten:

1. **Dies ist die wahrscheinlichste Erklärung!** In lateinamerikanischen Kulturen ist die Sozialisation der Kinder (vor allem der Mädchen) strikt geregelt, und Kinder lernen sehr früh den Wert und die Notwendigkeit dieser Anpassung an die gesellschaftlichen Regeln. Verhalten, das in individuelleren Gesellschaften (weniger angepassten Gesellschaften) nur als abenteuerlich angesehen wird, ruft in angepassten Gesellschaften die Befürchtung hervor, dass das sehr eng gestrickte soziale Netz zerstört werden könne. Deshalb ist unkonformes Verhalten oder gar Rebellion unter den Jugendlichen in solchen Gesellschaften eher selten. Die mexikanischen Mädchen sind sich der Notwendigkeit, an die sozialen Regeln und dem erwarteten Verhalten festzuhalten, viel mehr bewusst als Judy. Außerdem haben sie Angst vor Konsequenzen und sie schämen sich, wenn sie sich nicht so verhalten, wie es von ihnen erwartet wird. Besucher sollten sich des sozialen Drucks der Anpassung in diesen Kulturen bewusst sein und sollten Angehörige dieser Kulturen nicht in Situationen bringen, in denen sie mehr oder weniger gezwungen werden, gegen ihre sozialen Normen zu verstoßen.

2. Für diese Erklärung gibt es kaum Beweise. Es scheint, als ob die Gruppe Judy akzeptiert, und obwohl sie ihren Vorschlag nicht annehmen wollen, weisen sie sie nicht zurück.

Es gibt eine bessere Erklärung!

3. Das erscheint sehr unwahrscheinlich. Die Mädchen sind wahrscheinlich genauso begeistert von Rockmusik wie Judy, sonst würden sie sich kaum eine Entschuldigung einfallen lassen.

Es gibt eine bessere Erklärung!

4. Die Mädchen haben weniger Angst vor der Ungewissheit, was auf einem Rockkonzert passiert als vielmehr vor den Konsequenzen, falls die Lüge auffliegen würde.

Es gibt eine bessere Erklärung!



M10**Der neue Lehrer im Fach „Englisch als zweite Fremdsprache“**

Nach einer 2 Jahre dauernden Reise durch Asien und Europa und einem Jahr voller Lernen und Vorbereitung in einem Fortgeschrittenen-Kurs in „Englisch als zweite Fremdsprache“, war Georg ziemlich zuversichtlich. Obwohl er noch keine Erfahrung in einem richtigen Klassenzimmer sammeln konnte, hatte er doch bereits einem Studenten aus Malaysia, den er auf seiner Reise getroffen hatte inoffiziell Englisch beigebracht, hatte die neuesten Methoden, Englisch zu lehren, studiert, freute sich darauf, eine interkulturelle Note in seinen Unterricht mit einfließen zu lassen und war begierig darauf, so viele in die USA reisende, internationale Studenten wie möglich kennen zu lernen.

Er war aufgeregt (was nicht verwunderlich ist), als ihm von einer nahegelegenen Universität seine erste Stelle angeboten wurde, mit der ihm die Aufgabe übertragen wurde, einen besonderen Sommerkurs in „Englisch als zweite Fremdsprache“ für eine Gruppe japanischer Gaststudenten abzuhalten. Er bereitete sich eifrig auf die ihm bevorstehende Lehrtätigkeit vor. Die Gruppe von Gaststudenten kam an. Georg hatte sich schon vorher Gedanken darüber gemacht, dass sich die Gruppe wohl für „business english“ interessieren wird, da die Bedeutung des Englischen für berufliche Zwecke immer offensichtlicher geworden ist.

Vom ersten Tag an machte Georg deutlich, dass er sich innerhalb des Klassenzimmers nur in Englisch mit seinen Studenten unterhalten werde, obwohl er während seiner früheren Reisen auch ein paar Brocken Japanisch aufgeschnappt hatte. Er versuchte so freundlich wie möglich zu sein und mit seinen Studenten in ständigem gegenseitigen Austausch zu stehen. Es verduztte ihn, dass seine Studenten immer dann, wenn er eine Frage an die Klasse richtet, automatisch in ihr Buch schauen und keine Antwort auf seine Fragen gaben. Das ging ihm mit jedem

Schüler so, alle verharrten in verschämtem Schweigen. Aber nicht nur die Studenten schwiegen, auch Georg kam in Verlegenheit. Er wusste nicht, was in dieser Situation zu tun war. Er beschloss, sich neben einen seiner Studenten zu setzen, um sich besser unterhalten zu können. Zu seiner Bestürzung bemerkte er, dass die Studenten ab diesem Zeitpunkt anfangen, sich weiter nach hinten zu setzen. Die Situation eskalierte, als Georg dazu überging, einen Studenten direkt anzusprechen und zu bitten, die Ergebnisse der letzten Stunde zusammenzufassen. Leider ließ er dabei außer acht, dass der Aufgerufene am Vortag fehlte. Daraufhin verharrten sie in ihrem verlegenen Schweigen.

Georg hatte genug und befahl seinen Studenten, ihn direkt anzuschauen und ihm zu sagen, ob sie ihn verstanden. Nach dieser Konfrontation kamen die meisten nicht mehr zum Kurs.

Welche Tipps kannst du Georg geben, die ihm helfen, besser zu verstehen, was da vorgeht?

1. Japaner schätzen und respektieren ältere Personen. Der Altersunterschied zwischen Georg und seinen Schülern war einfach nicht groß genug.
2. Um den japanischen Gepflogenheiten zufolge vollen Respekt zu erhalten, ist es erforderlich, Personen auf japanisch zu begrüßen. Da Georg betonte, nur Englisch zu benutzen, erhielt er nie den Respekt seiner Schüler.
3. Georgs Erziehungsstil stand in direktem Kontrast zu der Art und Weise, in der japanische Studenten sonst unterrichtet werden.
4. Georg hatte deshalb zu kämpfen, weil er als Lehrer noch zu unerfahren war. Wenn er mehr Vertrauen und Zuversicht sammeln würde, würde sich die Situation sicherlich verbessern.

Antworten:

1. Es ist wahr, dass japanische Studenten ältere Lehrer schätzen und respektieren, aber sie würden sowieso dazu tendieren, **jeden** Lehrer zu achten und zu respektieren. Der Titel sensei, der Lehrern verliehen wird, ist ein Zeichen dieses Respekts. Georg wurde wahrscheinlich die Anerkennung zuteil, die japanische Schüler jedem Lehrer entgegen bringen - was viel mehr ist, als er von amerikanischen Studenten/Schülern erwarten könnte.

Bitte wähle eine andere Erklärung!

2. Es ist richtig, dass einige spezielle Bräuche für das Grüßen existieren, die im zwischenmenschlichen Bereich von Bedeutung sind. Diese Studenten kamen jedoch mit dem ausdrücklichen Wunsch in die USA, Englisch in amerikanischer Umgebung zu lernen. In der Geschichte gibt es keinen Hinweis darauf, dass die Art und Weise in der Georg Gebrauch von der englischen Sprache macht, das Problem ist.

Bitte wähle eine andere Erklärung!

3. **Diese Erklärung ist die wahrscheinlichste.** In Georgs Klassenzimmer schien es mehrere Gelegenheiten zu geben, in denen Unterrichts- und Lernstil in Konflikt stehen. Georgs freundliche und zwanglosen Unterrichtsversuche waren sehr unangenehm für Studenten, die an ein förmlicheres und stärker reglementiertes Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer gewöhnt sind. Darüber hinaus wird ein Lehrer in Japan, wo viel Wert auf Anpassung an die Gruppe gelegt wird, selten einen einzigen Studenten aus einer Gruppe herausgreifen und aufrufen. Einzeln aufgerufene Studenten werden sehr verlegen, was die Abneigung ,Georgs Kurs wieder zu besuchen, erklären würde. Auf der anderen Seite beweist dieser Vorfall, dass sich auch vielgereiste Leute überschätzen, wenn sie zu wissen glauben, wie sie wirkungsvoll enger mit Angehörigen anderer Kulturen zusammenarbeiten. Georgs Probleme machen deutlich, dass das nicht immer der Fall ist.

4. Es ist wahr, dass Georg noch ein sehr junger Lehrer war und wahrscheinlich erst versuchte, die Theorie, die er gelernt hatte, auf die Wirklichkeit zu übertragen. Jedoch würde Georg in diesem Fall auch scheitern, wenn er die kulturell bedingten Unterschiede im Lern- und Lehrstil nicht berücksichtigt. **Bitte wähle noch einmal!**

M11: Eine Naturkatastrophe?

Frank, ein englischer Ingenieur, arbeitet für eine internationale Hilfsorganisation.

Er hatte bereits an einem sechsmonatigen Programm in Guatemala teilgenommen, bei dem Maßnahmen zum Schutz vor Erdbeben erarbeitet wurden. Obwohl er großen Erfolg dabei hatte, einheimische Regierungsvertreter von der Notwendigkeit dieser Programme zu überzeugen, war es eher frustrierend für ihn zu versuchen, Gesundheitsmaßnahmen und einsturz sichere Gebäude bei der zum großen Teil ländlichen Bevölkerung durchzusetzen. Frank war beeindruckt, wie schnell die Leute nach einem Erdbeben alles wieder aufbauten, aber er konnte sie für vorsorgende Maßnahmen einfach nicht gewinnen. Diese Leute waren strenge Katholiken, und so glaubten sie, dass sogenannte Naturkatastrophen Gottes Wille seien und dass ihr Überleben einzig und alleine von Gottes Willen abhängen. Dem sollte sich der Mensch beugen. Frank selbst ist auch Christ und respektiert den starken Glauben der Leute, aber dieses Verhalten kann er absolut nicht verstehen, es erscheint ihm als blinder Fanatismus.

Wie könntest Du Frank helfen, diese unterschiedlichen Glaubensrichtungen zu verstehen?

1. Die Bevölkerung in Guatemala hat nicht genügend Schulbildung und Verstand, um Franks Standpunkt zu verstehen.
2. Die Bevölkerung wurde so lange politisch und wirtschaftlich unterdrückt, so dass sie inzwischen ihren Willen, selbstständig zu Handeln verloren haben.
3. Die Bevölkerung hat ein gewisses Misstrauen gegenüber Fremden und benutzt ihren Glauben nur als Vorwand dafür, dass sie nicht zusammenarbeiten müssen.
4. Die Bevölkerung besitzt solch einen starken Glauben, was Frank in dieser Kultur so nicht erwartet hätte.

Antworten:

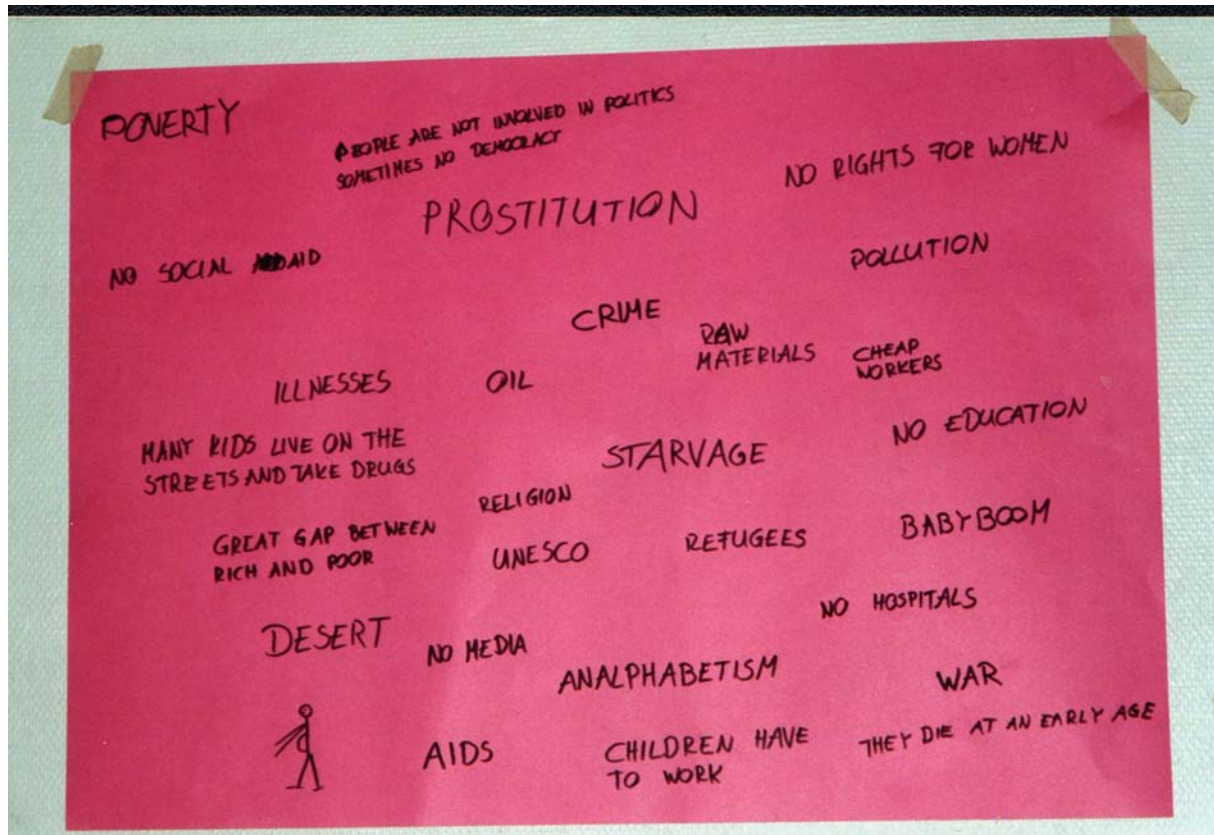
1. Dies ist eine ziemlich vereinfachte Sicht der Dinge. Abgesehen von der Schulausbildung ist die Bevölkerung sicherlich gebildet genug, Franks Argumente zu verstehen. Trotzdem merkten sie, dass es Kräfte gibt, die die Logik seiner Argumente unbrauchbar machen. Es gibt eine viel bessere Erklärung. **Bitte wähle noch einmal neu!**

2. Auch dies könnte plausibel erscheinen. Aber Frank hat selbst den Willen und die Tatkraft der Leute gesehen, wie sie alles nach einer Katastrophe wieder aufgebaut haben. Wegen der geringen staatlichen Hilfe wurde bei fast allem selbst Hand angelegt. Also ist auch diese Erklärung wenig brauchbar. **Bitte wähle noch einmal!**

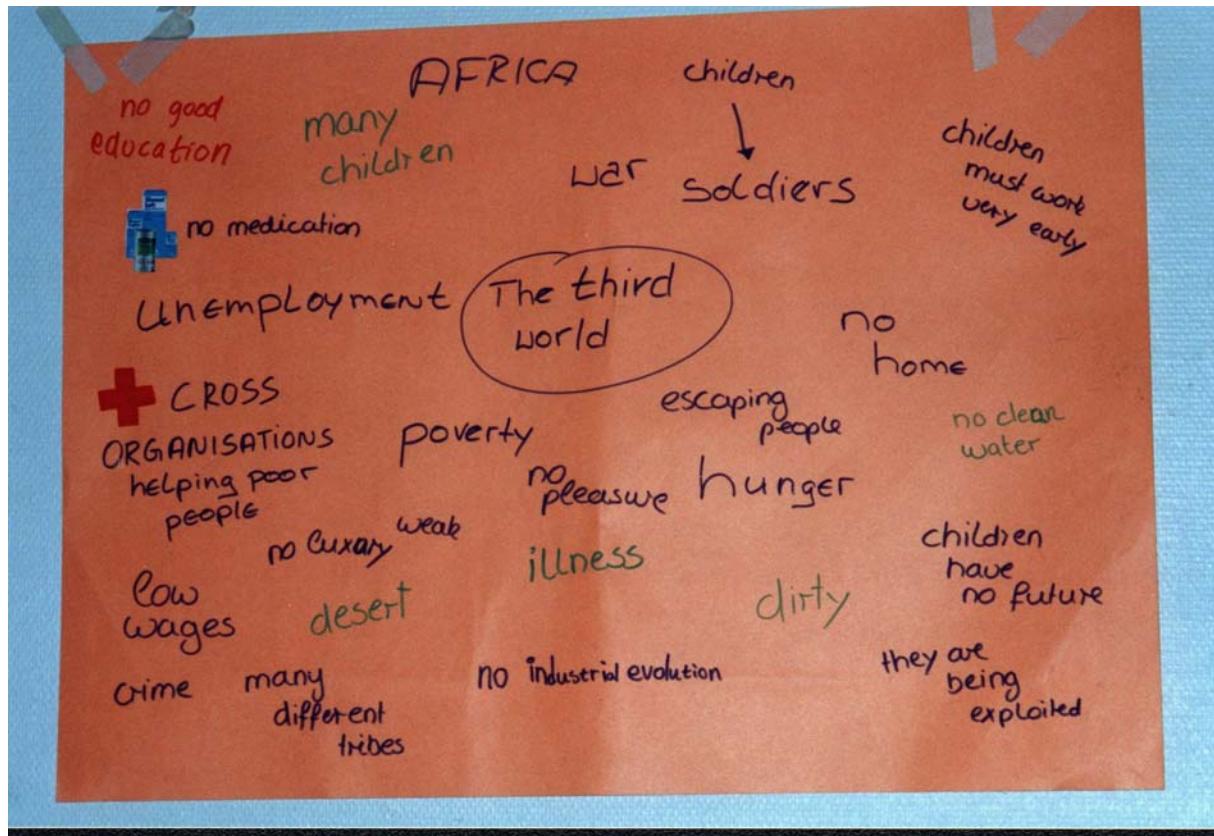
3. Es gibt hierfür in der Geschichte kaum einen Beweis. Wenn die Bevölkerung Nutzen von diesem Programm gesehen hätte, hätte sie es wahrscheinlich bereitwillig angenommen. **Bitte noch einmal wählen!**

4. **Dies ist die beste Antwort.** Obwohl Frank und die Bevölkerung Guatemalas an denselben Gott glauben, haben doch kulturelle und geschichtliche Einflüsse unterschiedliche Interpretationen von Natur und Gottheit entstehen lassen. Die europäische Kultur wurde besonders von der Wissenschaft beeinflusst, was dazu geführt hat, dass die Menschen in Europa sehr stark an die Technik glauben und daran, dass sie die Natur dadurch mehr beherrschen können, als dies beispielsweise noch im Mittelalter der Fall war. Dieser Glaube an die Technologie hat alle Winkel der Gesellschaft beeinflusst, so dass auch Christen wie Frank, die eigentlich an Gott glauben, eher an das glauben, was sie selbst machen, als daran, dass es Gottes Handlung war. Die Bevölkerung Guatemalas jedoch wurde von diesem technischen Einfluss weniger betroffen und besitzt eine lange, ununterbrochene Geschichte hinsichtlich der Macht Gottes, bzw. der Götter, wenn man die Maya-Götter mit berücksichtigt. Ihre Kultur hat nie irgendwelche Mächte (wie zum Beispiel die Technologie) akzeptiert oder zugelassen, die die Kraft Gottes in Frage gestellt hätte. Deshalb bestimmt immer noch eine sehr intensive Religiosität ihren Glauben und ihr Handeln.

M 12: „Bilder“ von Afrika (Oberstufe)



M 13: „Bilder“ von Afrika (Oberstufe)



M 14: Bilder von Afrika (8. Jahrgangsstufe)

aus: Schmidt-Wulffen, W.D. (1999 a)



M 15 Bild einer afrikanischen Großstadt

M 16: Darstellungen von Schülern aus Ghana

aus: Schmidt-Wulffen, W.D. (1999 b)

Unser Leben ist nicht langweilig. Es gibt jede Menge Unterhaltung in den Städten, z.B. Video-Kinos, Spielzentren, Parks, Clubs, viel Musik und an jedem Wochenende Discos. Es mag vielleicht nicht immer das Allmodernste sein, aber wir haben unseren Spaß!

Asassie

Ich bin enttäuscht und empört darüber, wie ihr unser Land seht. Wo habt ihr das nur her? Wir sind nicht arm, sondern ein reiches Land. Wir gehören zu den größten Kakaoexporteuren der Welt, haben drei der reichsten Goldminen bei Obuasi, wo Zehntausende viel Geld verdienen, exportieren Diamanten, Mangan und Bauxit. Der Akosombo-Staudamm versorgt uns und unsere Nachbarn mit Strom. So verdienen wir viele Devisen, die unserer Regierung helfen, Straßen, Krankenhäuser, Schulen und Fabriken aufzubauen.

Mark-Osei

M 17: Darstellungen von Schülern aus Ghana

Ich bin Schüler der Opoku-Ware-School in Kumasi. Ich weiß nicht, woher ihr solche falschen Informationen habt. Ihr werdet in ganz Ghana keinen einzigen Ort finden, an dem es so aussieht, wie auf eurer Zeichnung. Wir sind gutsituierte Leute in Ghana, viele sind sogar reich. Wir leben in festen Häusern und nicht in Hütten und auch nicht unter wilden Tieren.

Peter-Amoako

Bei uns gibt es keinen Hunger. Wie könnten wir es sonst zulassen, dass Hunderttausende von Bürgerkriegsflüchtlinge aus Liberia und Sierra Leone bei uns aufgenommen würden?

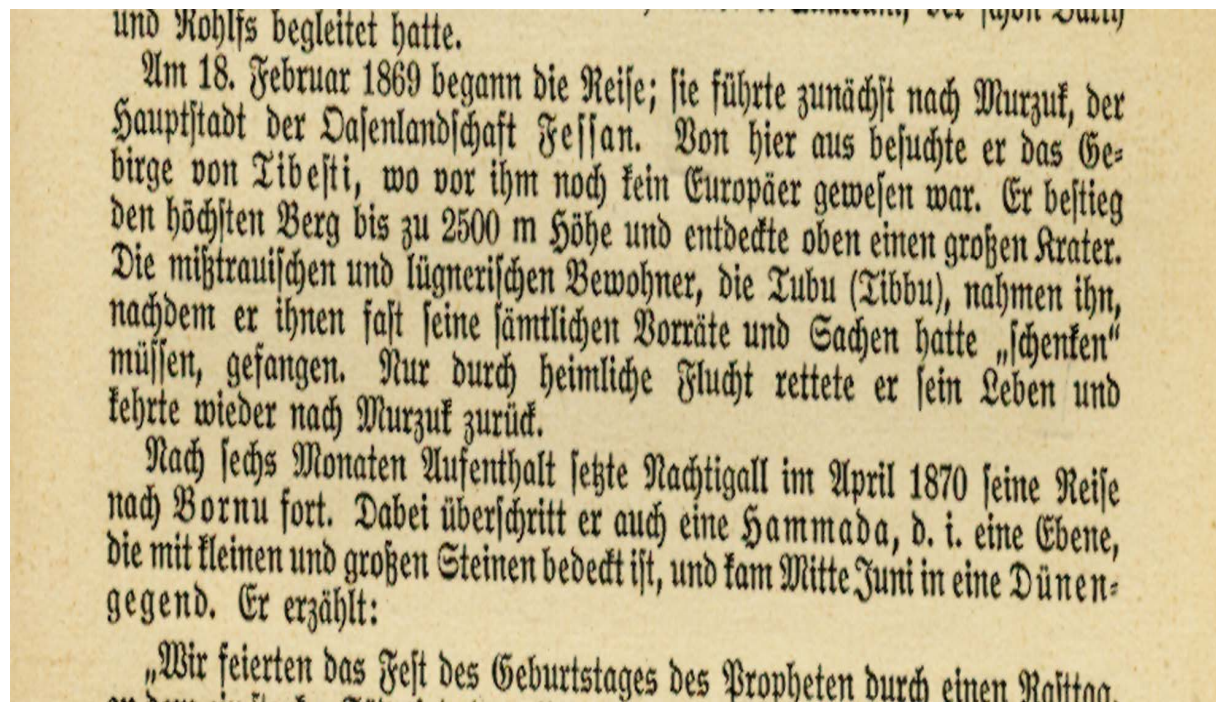
George

Große Armut gibt es bei uns nicht. Wir haben die gleichen Annehmlichkeiten wie ihr auch: Elektrizität, Kühlschränke, Fernseher, ja sogar Computer und Zugangsmöglichkeiten zum Internet. Autos gibt es in Accra und Kumasi so viele, dass es ständig Staus gibt. Viele Familien haben sogar Stereoanlagen oder einen Fernseher. Wir können CNN und viele andere Programme gucken.

Charles-Boa

M 18: Auszug aus einem alten Schulbuch von 1930

(Steinruck, 1930, S. 237)



M 19: Auszüge aus neueren Schulbüchern

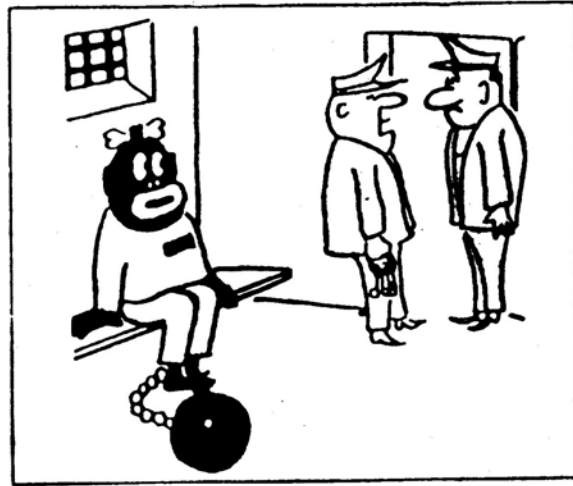
„Das Familienoberhaupt der Haussa „regiert“ die ganze Großfamilie und bewohnt daher fast schon ein richtiges Haus“

(Blickpunkt Welt 2, 1980, S. 101)

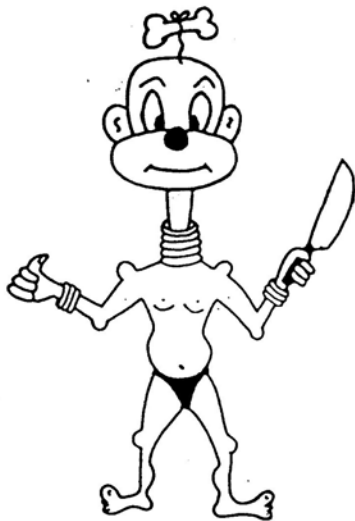
„Infolge der primitiven Feldbewirtschaftung mit hölzernen Hakenpflug und Grabstock sind die Ernteerträge niedrig“

(Welt und Umwelt 7/8, 1978, S. 71)

M 20: Darstellungen in Karikaturen



„Zur Henkersmahlzeit möchte er gern den
Direktor verspeisen.“
„Bild am Sonntag“



M 21: Karikatur (Postkarte)

M 22: Kinderlied aus der Kolonialzeit

aus: Könnecker, M.L. (1975) (Hrsg.): Kinderschaukel 2, S. 56

„Als unsere Kolonien vor Jahren
 noch unentdeckt und schutzlos waren,
 schuf dort dem Volk an jedem Tage
 die Langeweile große Plage,
 denn von Natur ist wohl nichts träger
 als so ein faultierhafter Neger ...
 Seit aber in den Kolonien
 das Volk zur Arbeit wir erziehen
 und ihm gesunde Arbeit geben,
 herrscht dort ein reges munteres Leben.

...

Es ist ja nicht mehr wie vor Jahren,
 als ohne Kolonie wir waren!
 Da kostete ein Heidengeld,
 was man jetzt halb geschenkt erhält,
 weil heut so vieles wir beziehen
 aus unseren schönen Kolonien.“

M 23: Berichterstattung über Deutschland

Patrick, 28 Jahre, hat in München Maschinenbau studiert. Inzwischen hat er sein Studium sehr erfolgreich abgeschlossen. Zu Beginn des Studiums hat er immer davon gesprochen, nach dem Abschluss wieder nach Hause zu gehen und sich in seinem Land einen Job zu suchen. Sein Studium hat er mit einem Stipendium finanziert, das gerade so ausreichte, das Zimmer zu bezahlen, die Bücher zu kaufen und den Bedarf des täglichen Lebens zu decken. Patrick hatte öfters Heimweh und sich in München nie richtig eingelebt.

Umso überraschter sind seine Bekannten jetzt, als sie erfahren, dass er zwar einen Job in seiner Heimat angeboten bekommen hat, er aber auf keinen Fall zurück möchte. Das Unverständnis ist teilweise so groß, dass man ihm vorwirft, er würde hier anderen einen Arbeitsplatz wegnehmen und seine Familie zu Hause im Stich lassen.

Versuchen Sie, diese Anschuldigungen möglichst überzeugend zu widerlegen. Diskutieren Sie dazu den beiliegenden Text !

Bericht über Deutschland

gekürzt nach: MÜLLER / SCHELLER (1993)

AfrikanerInnen, die nach Deutschland reisen, um dort zu studieren oder zu arbeiten, stehen unter einem großen Erfolgsdruck von Seiten ihrer Familien. Es wird erwartet, dass derjenige, der im Ausland war, mit viel Geld und üppigen Geschenken zurückkehrt. Dies ist zum einen dadurch bedingt, dass den Afrikanern ein verklärtes Bild von Europa in der Schule und durch die Kirche vermittelt wird. Zum anderen ist die Erwartungshaltung bedingt durch die wirtschaftlichen Schwierigkeiten im eigenen Lande. Im eigenen Land ist es oft sehr schwierig, einen guten Job zu ergattern, und von einem Job alleine kann man oft nicht leben.

„Die Tradition verlangt, bei der Heimreise oder Rückkehr Geschenke für alle Familienangehörigen, Dorfbewohner und Freunde mitzubringen. Bei der Größe afrikanischer Familien und den Ansprüchen an den Wert der Geschenke ist diese Anforderung manchmal schwer zu erfüllen. Das hat zur bitteren Folge, dass sich nur die in die Heimat zurückwagen, die genügend gespart haben, um all diese Verpflichtungen zu erfüllen und etwa ein oder zwei Autos, Kühlschränke, Stereoanlagen und andere Konsumgüter mitzubringen.“

Die Geringschätzung und Verachtung der Angehörigen einem mittellosen Rückkehrer gegenüber ist oft erbarmungslos: Er hat es in Europa zu nichts gebracht.

Sie sprechen aus Überzeugung, denn wer zu Hause bleibt, hat im Grunde keine große Chance, wohlhabend zu werden. Wer aber die Chance erhielt, nach Europa zu gehen, und von dort nicht einmal etwas mitbringen kann, dem gegenüber muss man misstrauisch sein. „In den Köpfen der Leute zuhause ist das ein Kontinent, wo das Geld förmlich auf der Straße liegt und jeder nur zu nehmen braucht.“

„Wenn wir nach Hause zurückkehren, müssen wir alles zurückzahlen, was wir mal von den Verwandten bekommen haben. Das ist auch ein Grund, warum viele nicht nach Hause gehen“.

M 24: Großfamilie

gekürzt nach: MÜLLER / SCHELLER (1993)

Die Großfamilie bestimmt das Leben aller Mitglieder, sie hat Vorrang vor den Individuen. In den Bantu-Sprachen gibt es z.B. kein sprachliches Äquivalent für den Begriff „Familie“: alle sind Vater / Mutter, Bruder / Schwester, Sohn / Tochter (dabei wird auch nicht zwischen den Geschlechtern unterschieden). Der analoge Begriff für Familie ist „Subu“ = das Haus oder der Hof.

Die größte Autorität in der Großfamilie haben die Alten, je nach Vererbungslinie die Männer oder die Frauen.

Der Mann / Vater ist der Repräsentant / die Hauptperson bei der Vertretung der Familie nach außen, die Mutter / Frau ist die Hauptperson zu Hause. Der Vater spricht nicht direkt mit den Kindern, sondern beauftragt andere. Auch die Kinder beauftragen Brüder, Tanten, Onkel oder Mutter, für sie mit dem Vater zu sprechen.

Kinder sind wichtig für die Großfamilie. Sie sind die natürliche Altersversorgung. Kinderlosigkeit kann zum Scheidungsgrund werden, oder der Mann nimmt sich einfach eine zweite Frau.

Zu den leiblichen Geschwistern kommen oft noch viele „Brüder“ und „Schwestern“ aus der weiteren Verwandtschaft, die für einige Jahre in der Familie leben. Es ist nämlich durchaus üblich, dass man sich die Sorge um die Kinder im Rahmen der Großfamilie teilt. So leben viele Schulkinder, die aus entlegenen Dörfern stammen, bei Verwandten in der Stadt.

Jemand, der viel Geld hat, muss alle ärmeren Verwandten unterhalten.

Die Sorge der Großfamilie gilt auch den Alten. Sie leben in den Familien bis zu ihrem Tod und genießen großen Respekt.

Angesichts der herausragenden Bedeutung des Familien- und Gemeinschaftssinnes ist es nicht verwunderlich, dass allein und einsam gelassen zu werden, für jeden das schwerste Schicksal darstellt, das jemanden treffen könnte. „Ein Mensch sitzt doch nur allein, um Übles zu planen“.

2. Fragebögen

[Zeitpunkt t_1 / t_2 Items in veränderter Reihenfolge]

KENNWORT: _____
(bitte merken!!!)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

dieser Fragebogen dient dazu, den zukünftigen Unterricht im Fach Erdkunde zu verbessern. Vor allem hinsichtlich dessen, was man später auch im (Berufs-) Leben braucht. Dazu sind wir auf Ihre Hilfe angewiesen. Wir haben hier einige häufig gehörte Behauptungen zusammengestellt, über die man unterschiedlicher Meinung sein kann. Lesen Sie bitte die einzelnen Aussagen gut durch und kreuzen Sie dann jeweils nur eine Antwort an.

Dieser Fragebogen wird völlig anonym behandelt. Er wird auch nicht an Lehrer weitergeleitet. Sie können und sollen daher bitte Ihre Einstellung ganz ehrlich wiedergeben. Bitte denken Sie daran, dass nur ehrliche Antworten weiterhelfen können!

1. Ausländern kann man in jeder Hinsicht vertrauen wie Deutschen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

2. Fremde Völker haben manche wertvolle Eigenschaften, die den Deutschen weitgehend fehlen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

3. Die deutsche Politik sollte ausländische Interessen stärker berücksichtigen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

4. Wenn ein Produkt von einer deutschen und von einer ausländischen Firma zum selben Preis angeboten wird, so sollten wir in jedem Fall das deutsche kaufen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

5. Die Afrikaner haben einfach etwas Fremdes und Eigentümliches an sich und passen daher nicht so recht zu uns.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

6. Es wäre gewiss von Vorteil, wenn immer mehr ausländische Jugendliche nach Deutschland kämen, um an unseren Bildungsstätten zu lernen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

7. Es wäre gut, wenn ein Schüler- oder Studentenaustausch auch einmal mit Gruppen aus Afrika stattfinden würde, weil wir bei diesen Begegnungen mehr lernen können als bei Begegnungen mit Europäern oder Amerikanern.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

8. Man sollte nicht immer die Verständigungsbereitschaft der Afrikaner anzweifeln; sie haben genauso viel Interesse an Frieden wie wir.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

9. Die Deutschen zeigen weniger Bescheidenheit und Selbstkritik als andere Völker.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

10. Länder wie Uganda oder Tansania können niemals die Höhe der deutschen Kultur erreichen, und zwar vor allem wegen der angeborenen Trägheit und Rückständigkeit der Afrikaner.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

11. Afrikaner sind anspruchsloser und eher bereit ihr eigenes Handeln kritisch zu überdenken.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

12. Wir können von Afrikanern viel lernen. Zum Beispiel:

a. Wie man Krisen meistert.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

b. Wie man verantwortungsvoll mit der Natur umgeht.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

c. Wie man harmonisch in der Gemeinschaft lebt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

d. Wie man die Computertechnik weiterentwickelt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

e. Wie man traditionelle Formen der Natur- Medizin erfolgreich einsetzt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

f. Wie man Märkte für Industrieprodukte schafft.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

g. Wie man eine funktionierende Altersvorsorge aufbaut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

13. Die Welt sollte sich mehr an der Tüchtigkeit und Strebsamkeit der Deutschen orientieren.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

14. Wenn deutsche Ansichten und Wertvorstellungen von allen Afrikanern übernommen würden, gäbe es in Afrika keine Kriege mehr.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

15. Die moralischen Grundsätze der Deutschen sind höher als die der Afrikaner.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

16. Die meisten Afrikaner sind selbst schuld, wenn es ihnen schlecht geht, sie müssten nur mehr arbeiten.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

17. Die Afrikaner müssen noch viel von uns lernen. Zum Beispiel:

a. Wie man ordentliche Häuser baut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

b. Wie man Verkehrswege besser ausbaut.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

c. Wie man mit fortschrittlicher Medizin Krankheiten besiegen kann.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

d. Wie man ein Feld bestellt, damit es gute Ernte bringt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

18. Ich verstehe nicht, warum viele Leute in Entwicklungsländern so viele Kinder haben.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

19. Die Naturreligionen bremsen den notwendigen Fortschritt in Afrika.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

20. Es gibt auf jeden Fall intelligentere Völker und weniger intelligente Völker!

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

21. Ich habe kein Verständnis dafür, dass in manchen Ländern Eltern ihre Kinder in jungen Jahren zur Arbeit zwingen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

22. Ich habe schon bedauert, dass ich in einem fremden Land zu wenig über deren Kultur wusste.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

23. Ich erwarte von Fremden, dass sie sich in Deutschland so verhalten, wie es hier üblich ist.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

24. Ich glaube, dass sich Menschen oft deshalb nicht verstehen, weil die Wahrnehmung unterschiedlich ist.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Sie haben nun schon über die Hälfte geschafft!

Versuchen Sie bitte bei den folgenden Fragen bzw. Aussagen Ihre eigene Meinung in etwa fünf Sätzen darzulegen. Sie können dazu auch die Rückseite dieses Blattes verwenden. Und denken Sie bitte noch mal dran: es ist wirklich wichtig, dass Sie ehrlich sind. Ansonsten ist die Mühe für beide Seiten vergeblich!

25. Welche Probleme hat ein Afrikaner, der zum ersten mal außerhalb seines Landes kommt, bei der Ankunft am Münchner oder Frankfurter Flughafen? Wie wird er sich verhalten?

26. Welche Probleme hat ein Deutscher, der zum ersten mal nach Afrika kommt, wenn er in Nairobi (Kenia) am Flughafen landen wird? Wie wird er sich verhalten?

27. Vervollständigen Sie bitte folgende Sätze:

a. Der Grund für den Hunger in der Welt ist _____

b. Um das Bevölkerungswachstum in der Welt einzudämmen sollte _____

c. Die Verstädterung in Ländern der Dritten Welt _____

26. Nennen Sie 3 Stichworte, die Ihnen spontan zu „Afrika“ einfallen:

Hier noch einige persönliche Fragen. Auch bei diesen Fragen brauchen Sie garantiert keine Bedenken zu haben, dass man feststellen kann, wer den Bogen ausgefüllt hat.

29. weiblich ☐ männlich ☐

30. Nationalität _____

31. Ich reise gerne.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

32. Ich war in den letzten drei Jahren in folgenden Ländern:

33. Beruf der Eltern:

Arbeiter/in : ☐

Angestellte/r ...:

☐ ... in leitender Position☐ ... sonstige/r

Beamter/in ...:

☐ ...in höherem Dienst☐ ... sonstige/rz. Zt. ohne Beschäftigung: ☐Hausmann/frau: ☐

Selbständig ...:

☐ ... mit weniger als 10 Beschäftigten☐ ... mit 10 und mehr Angestellten

34. Ich schaue im Fernsehen gerne Berichte über fremde Länder an.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

35. Der Erdkundeunterricht bringt mir etwas für mein zukünftiges Leben.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

36. Ich finde, es ist später im Berufsleben sehr wichtig, dass man sich in andere Menschen hineinversetzen kann.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

37. Es ist wichtig, in der Schule andere Völker und deren Handeln verstehen zu lernen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

GESCHAFFT!!

VIELEN DANK FÜR IHRE MITHILFE!

[Zeitpunkt t₃]

Kennwort (bitte altes Kennwort!)

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

die Auswertung Ihrer bereits abgegebenen Statements war im Hinblick auf eine Neugestaltung des Erdkundeunterrichts schon sehr aufschlussreich. Ihre Angaben haben uns einerseits bereits sehr weitergeholfen, andererseits aber auch neue Fragen aufgeworfen. Deshalb bitten wir Sie erneut, zugunsten eines in Zukunft optimal auf Schülerbedürfnisse abgestimmten Erdkundeunterrichts, zu nachfolgenden Fragen Stellung zu nehmen. Bitte bedenken Sie dabei, dass es keine „Musterantwort“ gibt, sondern, dass Ihre persönliche, ehrliche Meinung interessiert. Bitte lesen Sie die einzelnen Aussagen aufmerksam durch und kreuzen Sie dann jeweils nur eine Antwort an. Auch in diesem Fall können Sie sicher sein, dass alle Angaben anonym bleiben. Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

1. Ich kann mich noch sehr gut an den Unterricht im Rahmen des Fragebogens erinnern.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

2. Ich finde, dieser Unterricht hat mir persönlich viel gebracht.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

3. In Zeiten der Globalisierung kann sich niemand davor verschließen, sich für andere Nationen und ihre Lebensweise zu interessieren.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

4. Der Umgang mit Menschen unterschiedlicher Herkunft erweitert den persönlichen Horizont.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

5. Ich habe nach diesem Unterricht auch mal über das Gelernte nachgedacht.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

6. Es ist wichtig, in der Schule andere Völker und deren Handeln verstehen zu lernen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

7. Für das berufliche Fortkommen wird die Arbeit mit internationalen Partnern immer wichtiger.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

8. Im Urlaub will ich entspannen und mich nicht mit der Geschichte des Reiselandes und den Problemen der Einheimischen belasten.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

9. Ich glaube, es ist wichtig, dass man sich in andere Menschen hineinversetzt.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

10. Ich bewege mich am liebsten innerhalb meines Kulturkreises- da kann man sich „normal“ verhalten, ohne etwas falsch zu machen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

11. Ich bin ein spontaner Mensch und möchte in einem fremden Land deswegen nicht über jede Handbewegung nachdenken müssen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

12. Auf einer Reise sollte man immer versuchen, Einblicke in die fremde Kultur zu gewinnen.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

13. Es ist selbstverständlich, dass man sich vor einer Reise über das zu besuchende Land informiert.

1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
trifft völlig zu	trifft ziemlich zu	teils... teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu

Bemerkungen / Anmerkungen:

Nochmals vielen Dank!!!!

VI. Literatur

- AHLERS, A. (1998): Die Darstellung fremder Menschen in geographischen Unterrichtswerken seit 1970, schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sekundarstufen I/II, Bochum, nicht veröffentlicht.
- ALTRICHTER, H. u. P. POSCH (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn.
- AUERNHEIMER, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt.
- AUERNHEIMER, G. (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen, Bonn.
- AXTELL, R. E. (1993): Do's and Taboos Around the World, New York, Chichester, u.a..
- AXTELL, R. E. (1998): Gestures: The Do's and Taboos of Body Language Around the World, New York.
- BACKHAUS, K.; ERICHSON, B.; PLINKE, W.; WEIBER, R. (2000): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsbezogene Einführung, Berlin, Heidelberg, u.a.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (1991): Amtsblatt, So.-Nr. 10/1991, Lehrplan für das bayerische Gymnasium, Fachlehrplan für Erdkunde.
- BENNINGHAUS H. (1998): Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse, München, Wien.
- BERTELS, U., EYLERT, S., LÜTKES, C. (Hrsg.) (1997): Mutterbruder und Kreuzcousine. Einblicke in das Familienleben fremder Kulturen. In: Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.), Gegenbilder, Bd. 2, Waxmann Münster, New York.
- BERTELS, U. u. C. LÜTKES (2001): Perspektivenwechsel als Grundlage interkultureller Kompetenz – Erfahrungen des Projekts „Ethnologie in der Schule“. In: Internationale Schulbuchforschung 23, Hannover, S. 453-464.
- BIRKENHAUER, J. (1986): Erziehungswissenschaftlicher Rahmen. In: Köck, H., (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts, Köln, S. 59ff.
- BIRKENHAUER, J. (1996): Veränderte Weltbilder? In: Fraedrich, W. (Hrsg.), Sammelband „Entwicklungsländer“, S. 118-119, Velber.
- BÖHN, D. (1992): Mehr Landeskunde bei der Länderkunde. Der Alltag in verschiedenen Ländern als Inhalt des Geographieunterrichts. In: Brogiato, H.P. u. H.-M. Cloß (Hrsg.), Teil 2, S. 441-450.
- BÖHN, D. (2001): Regionalgeographischer Unterricht zum Aufbau einer interkulturellen Kompetenz am Beispiel Chinas. In: Der Bayerische Schulgeograph, H. 50, Braunschweig.

BORRIES, B.v. u. R. LEHMANN (1991): Geschichtsbewusstsein Hamburger Schülerinnen und Schüler 1988. In: Borries, B.v., Pandel, H.-J. u. J. Rüsen (Hrsg.): Geschichtsbewusstsein empirisch, S. 121-220.

BORTZ, J. u. N. DÖRING (1995): Forschungsmethoden und Evaluation, Berlin, Heidelberg, u.a.

BORTZ, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaften, Berlin, Heidelberg, u.a.

BOTERAM, N. (Hrsg.) (1993): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Beiträge aus Erziehungs- Sozial- und Sprachwissenschaften. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bd. 8, Pfaffenweiler.

BREDELLA, L., MEISSNER, F.-J., NÜNNING, A. u. D. RÖSLER (Hrsg.) (2000): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen.

BREMERICH-VOS, A. (1996): Deutschdidaktik und Unterrichtsforschung – Versuche in einem bislang vernachlässigten Feld. In: Schnaitmann, G. W. (Hrsg.), Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen, Donauwörth, S. 209-233.

BRISLIN, R. W., CUSHNER, K., CHERRIE, C. et.al. (1986): Intercultural Interactions. In: Lonner, W.J., Berry, J.W.: Cross-Cultural Research and Methodology Series, Volume 9, Beverly Hills, London, New Delhi.

BRISLIN, R. W., YOSHIDA, T. (ed.) (1994): Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs, Thousand Oaks, u.a.

BROT FÜR DIE WELT (Hrsg.) (1996): Global Lernen. Service für Lehrerinnen und Lehrer, Stuttgart.

BRUNN, R. v. (1999): KulturSchlüssel Ägypten. Andere Länder entdecken & verstehen, München, Ismaning.

BUEHL, A.; ZÖFEL, P. (2000): SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows, München, Boston, u.a.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.) (1998): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn.

COBURN-STAEGE, U. (1995): Interkulturelle Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Praxis Geographie 25, H. 7/8, S. 12-15, Braunschweig.

DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000, Opladen.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (1991) (Hrsg.): Handreichungen für den interkulturellen Schüleraustausch, Bonn.

DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (1997): Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung, Bonn.

DIEKMANN, A. (2001): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Hamburg.

DINGES, N. (1983): Intercultural Competence. In: D. Landis u. R.W. Brislin (eds.), Handbook of Intercultural Training, Vol. I: Issues in Theory and Design, pp 176-202, New York.

DINGES, N., BALDWIN, K.D. (1996): Intercultural Competence: A Research Perspective. In: Landis, D. u. Bhagat, R.S. (eds.), Handbook of Intercultural Training (2nd edition), pp 106-123, Thousand Oaks.

EBERWEIN, H. u. J. MAND (Hrsg.) (1995): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten, Weinheim.

EDELMANN, W. (1996): Lernpsychologie, Weinheim.

ELS, O., v. (1996): Vom Verstehen und Missverstehen im Kulturkontakt – Babylon in Europa. In: Bade, K. J. (Hrsg.), Die multikulturelle Herausforderung. Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen, München.

ENGELHARD, K. (1994): Interkulturelles Lernen: Aspekte und Thesen. In: Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Training, Stuttgart, S. 27-32.

ENGELHARD, K. (2000): Die globale Dimension in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In: Schallhorn, E. (Hrsg.), Didaktik und Schule, Bretten.

ESSINGER, H. u. K. ONUR, Bilge (1987): Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik, Felsberg, Istanbul.

EYLERT, S., BERTELS, U. u. U. TEWES, (Hrsg.) (2000): Von Arbeit und Menschen. Überraschende Einblicke in das Arbeitsleben fremder Kulturen. In: Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.), Gegenbilder, Bd. 3, Waxmann Münster, New York.

FEND, H. (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe, 2. Aufl., Opladen.

FEURLE, G. (1992): Annäherung an „das Fremde“. Erfahrungsprozesse und interkulturelles Lernen bei und nach einer Zimbabwe-Reise, Frankfurt/M.

FLATH, M. u. G. FUCHS (Hrsg.) (1996): In Systemen denken lernen. Fachdidaktische Aspekte für den Geographieunterricht, Gotha.

FOUNTAIN, S. (1995): Education for Development. A Teacher's Resource for Global Learning, London.

FRAEDRICH, W. (1996): Entwicklungsländer im Erdkundeunterricht. In: Fraderich, W. (Hrsg.), Sammelband Entwicklungsländer, geographie heute, S. 4-5, Seelze.

FÜHRING, G. (1993): Begegnung mit dem Fremden. Materialien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. In: Deutscher Entwicklungsdienst ded (Hrsg.), Berlin.

FUNKE, P. (Hrsg.) (1989): Understanding the USA. A cross-cultural perspective. Tübingen.

FURNHAM, A. u. S. BOCHNER (1986): Culture Shock. Psychological Reactions to Unfamiliar Environments. London.

GAGE, N. u. D. BERLINER (1996): Pädagogische Psychologie, Weinheim.

GIDDENS, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, Frankfurt/M, New York.

GROSCH, H. u. W.R. LEENEN (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 29-46.

GUDJONS, H. (1998): Didaktik zum Anfassen, Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht, Bad Heilbrunn.

HAAS, M. (1998): Von der Völkerversöhnung und Völkerverständigung zur interkulturellen Erziehung. Eine historisch-hermeneutische Untersuchung geographiedidaktischer Konzepte, Frankfurt am Main, Berlin, Bern.

HANSEN, M. u. B. ZUBER (1996): Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen, Berlin, München, Wien, u.a.

HAMBURGER, F. (Hrsg.) (1998): Faszination und Realität des Interkulturellen. Evaluationen zum europäischen Studium. In: Pädagogisches Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Verbindung mit dem European Center for Community Education, Koblenz (Hrsg.): Materialien zur internationalen und interkulturellen Sozialpädagogik, Mainz.

HARD, G. (1992): Reisen und andere Katastrophen. Parabeln über die Legasthenie des reisenden Geographen beim Lesen der Welt. In: Brogiato, H.P. u. Cloß, H.-M. (Hrsg.), Geographie und ihre Didaktik, Festschrift für Walter Sperling, Materialien zur Didaktik der Geographie, H. 16, Trier.

HASSE, J. (1990): Region als „Biogeographie“, Biogeographie als „Region“. In: Praxis Geographie, 20, Heft 4, S. 18-21, Braunschweig.

HASSE, J. (1994): Geographie und Bildung. Versuch einer integrierenden Perspektive. In: Praxis Geographie, 24, H. 3, S. 4-7, Braunschweig.

HASSE, J. (Hrsg.) (1995): Gefühle als Erkenntnisquelle. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Band 15, Frankfurt/Main.

HAUBRICH, H. (1988): Internationale Verständigung durch geographische Erziehung. In: Praxis Geographie 18, H. 7/8, S.30-33, Braunschweig.

HAUBRICH, H. (1993): Fünf Thesen zur internationalen Erziehung im Geographieunterricht. In: Boteram, N. (Hrsg.), Interkulturelles Verstehen und Handeln, Pfaffenweiler, S. 281-291.

HAUBRICH, H. (1995): Selbst- und Fremdbilder von Ländern und Völkern. Ein Beitrag zur internationalen Verständigung. In: geographie heute 16, H. 133, S. 42-47, Seelze.

HAUBRICH, H., KIRCHBERG, G. u.a. (Hrsg.) (1997): Didaktik der Geographie Konkret, München.

- HAUCHLER, I., MESSNER, D. u. F. NUSCHELER, (Hrsg.) (2001): Globale Trends 2002. Fakten, Analysen, Prognosen, Frankfurt/Main.
- HAUSMANN, W. (1997): Sozialgeographischer Ansatz. In: Haubrich, H., Kirchberg, G. u.a. (Hrsg.), Didaktik der Geographie Konkret, S. 120-121, München.
- HEILIG, G. (1984): Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. In: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik (Hrsg.), Geographiedidaktische Forschungen, Band 10, Nürnberg.
- HELFRICH, H. (1995): Frauen zwischen Eigen- und Fremdkultur, Münster.
- HELD, J. (1994): Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte, Hamburg.
- HEMMER, I. (1991): Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 21, Nürnberg.
- HEMMER, I. u. M. HEMMER (1996): Welche Themen interessieren Jungen und Mädchen im Geographieunterricht? – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Praxis Geographie, Heft 12, S. 41-43, Braunschweig.
- HEMMER, I. und G. OBERMAIER: Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie. <http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/MGF/Geographie/didaktik/Forschung/> lehramtsausbildung vom 02.12.2002.
- HEMMER, M. (1996 a): Reiseerziehung im Geographieunterricht. Konzept und empirische Untersuchungen zur Vermittlung eines umwelt- und sozialverträglichen Reisestils, Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 28, Nürnberg.
- HEMMER, M. (1996 b): Reisende und Bereiste. Perspektivenwechsel im Tourismus. In: Praxis Geographie, 26, Heft 4, S. 18-22, Braunschweig.
- HEMMER, M. (2000) Westen ja bitte – Osten nein danke! Empirische Untersuchungen zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS, Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 33, Nürnberg.
- HENINGS, W. (1996): Hinsichten auf andere Kulturen. Samoa im Wechsel von der Makro- zur Mikroperspektive. In: Praxis Geographie, 26, Heft 4, S. 10-13, Braunschweig.
- HENTIG, H. v. (1999): Bildung. Weinheim/Basel.
- HERKNER, W. (1981): Einführung in die Sozialpsychologie, Bern, Stuttgart, u.a.
- HICKMAN, G. (1990): The New Africa, London, Sydney, u.a.
- HILLERS, E. (1984): Afrika in europäischer Sicht. Eine vergleichende Untersuchung zur Behandlung außereuropäischer Völker und Kulturen am Beispiel Afrikas in ausgewählten europäischen Erdkundelehrbüchern, Frankfurt.
- HINZ-ROMMEL, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster u.a.

HOLZKAMP, K. (1994): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt, New York.

HOFSTEDE, G. (2001): Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, München.

HU, A. (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. – In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 10, H. 2. S. 277-303, Essen.

IGU Kommission Geographischer Erziehung der Internationalen Geographischen Union (2000): Geographische Erziehung zur kulturellen Vielfalt. Internationale Erklärung, Seoul. In: http://www.erdkunde.com/info/decl_cultl_d.htm

IBRAHIM, B. und F. IBRAHIM (1995): Die Ernährungskrise unter den Viehhaltern Afrikas. Das Beispiel der tansanischen Massai. In: Geographie heute, H. 136, S. 40-45, Seelze.

IBRAHIM, F. (1993): Hunger im Sahel. In: Geographie heute, H. 72, S. 12-16, Seelze.

INGENKAMP, K. (1997): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, 4. Aufl., Weinheim, Basel.

INGLER, N. (1997): Arbeitsgruppe: Gymnasiale Oberstufe. Vier Thesen und vier Forderungen. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg: Dokumentation der Fachtagung zum Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ im Auftrag des KMK und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Potsdam, S. 67-70.

INGLER, N. u. F. LABSCH (1997): Zusammenfassung der Arbeitsgruppenergebnisse Gymnasiale Oberstufe. In: In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg: Dokumentation der Fachtagung zum Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ im Auftrag des KMK und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Potsdam, S. 71-72.

ITTERMANN, R. (1989): Abbau von Vorurteilen durch den Geographieunterricht? Zur Notwendigkeit eines interkulturellen Unterrichts. In: Praxis Geographie 19, H. 11, S.6-9, Braunschweig.

JANDT, F. E. (1998): Intercultural Communication. An Introduction, Thousand Oaks, London u.a.

KATTMANN, U. (1977): Die Entwicklung von ethnischen Vorurteilen bei Schülern und Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Beeinflussung. In: Die Deutsche Schule, H. 7/8, S. 401-412, Weinheim.

KIRCHBERG, G. (1997b): Bilingualer Geographieunterricht: Ein Beitrag zum fächerübergreifenden Lernen. In: CONVEY, A. u. H. NOLZEN (Hrsg.): Geographie und Erziehung. (Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Bd. 10). München. S. 129-136.

KMK (Hrsg.) (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

KNAPP, K., KAPPEL, B. E. et al. (eds.) (1999): Meeting the Intercultural Challenge, Sternfels, Berlin.

KNIPPEL, V., RUPPERT, H. (1995): Die unsichtbaren Migrantinnen. Land-Stadt-Wanderung in Tansania. In: Geographie heute, H 136, S. 34-38, Seelze.

KÖCK, H. (Hrsg.) (1986): Handbuch des Geographieunterrichts, Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts, Köln.

KÖNNECKER, M.L. (Hrsg.) (1975): Kinderschaukel 2, S. 56, Darmstadt.

KRAPP, A. (1993): Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. In: Unterrichtswissenschaft, 4, S.291-311.

KROSS, E. (1977): Fremde Länder und Völker im Urteil von Schülern – Untersuchungen zur Entstehung und Veränderung von Einstellungen. Geographiedidaktische Forschungen Bd.1, Braunschweig.

KROSS, E. (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht – Ein Überblick über den Diskussionsstand. In: Kross, E. u. J.v. Westrhenen: Internationale Erziehung im Geographieunterricht, S. 31-50, Nürnberg.

KROSS, E., WESTRHENEN, J.v. (1992): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Nürnberg.

LANGE, C. (1994): Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“. Beiträge zur interkulturellen Didaktik, Bd. 3, Göttingen.

LENZ, H. P. (1990): Kommunikative Phänomene und visuelle Wahrnehmung. Zur wechselseitigen Beeinflussung von Phänomenen der kommunikativen Kontaktsituation und deren visueller Wahrnehmung, Bonn.

LEUTNER, D. (1998): Pädagogisch-psychologische Diagnostik. In: Rost, D.H. (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 379-386.

LEUTNER, D. (1999): Standards empirischer Forschung für Evaluation im Bildungsbereich. In: Thonhauser, J., Patry, J.-L. (Hrsg.), Evaluation im Bildungsbereich, S.121-132.

LÉVI-STRAUSS, C. (1992): Strukturelle Anthropologie II, Frankfurt/Main.

LIEBHART, E. H.; LIEBHART, G. (1971): Entwicklung einer deutschen Ethnozentismus-Skala und Ansätze zu ihrer Validierung. In: Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.), Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Göttingen, 3. Quartal, S. 447-471.

LIENERT, G. A. u. U. RAATZ (1994): Testaufbau und Testanalyse, Weinheim.

LONNER, W. u. R. S. MALPASS (eds.) (1994): Psychology and Culture, Boston, London, u.a.

LÜTKES, C. u. M. KLÜTER (1995): Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht. In: Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V. (Hrsg.), Gegenbilder, Bd. 1, Waxmann Münster, New York.

MANDL, H., DREHER, M. u. H.-J. KORNADT (Hrsg.) (1993): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen, Bern, u.a.

- MARCUS, I. R., SCHULZE, T. und H. (1995): Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven, München.
- MARKOWSKY, R. u. A. THOMAS (1995): Studienhalber in Deutschland: interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten, Heidelberg.
- MAYER, C. (2001): Bilingualer Unterricht – Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Geographiedidaktik. Nicht veröffentlicht.
- MÜLLER, A. u. A. THOMAS (1991): Interkulturelles Orientierungstraining für die USA. In: Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme (SSIP) e.V. (Hrsg.), bulletin no. 62, Saarbrücken, Fort Lauderdale.
- MÜLLER, A. I. u. I. SCHELLER (1993): Annäherung an das Fremde: Menschen in Schwarzafrika und wir. Das szenische Spiel als Lernform, Oldenburg.
- MÜLLER, H. (1967): Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau, Stuttgart.
- MÜLLER-JACQUIER, B. u. J.D. ten THIJE (2000): Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation. In: Becker-Mrotzek, M., Brünner, G. und C. Hermann (Hrsg.), Linguistische Berufe, forum angewandte Linguistik, Bd. 37, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, S. 39-57.
- NESTVOGEL, R. (1991): Sozialisation und Sozialisationsforschung in interkultureller Perspektive. In: Nestvogel, R. (Hrsg.), Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz?: Hinterfragen "unseres" Verhältnisses zur dritten Welt, S. 85-112, Frankfurt/M.
- NESTVOGEL, R. (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen,
- NEUF, H. (1997): Determinanten des Eindenkens in andere Personen. Der Perspektivenwechsel im Reaktionszeitexperiment, Münster, New York.
- NIEKE, W. (1994): Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturelle Gesellschaften Europas In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, S. 175-185.
- OLBRICHT, W. (2002 a): persönliche statistische Beratung.
- OLBRICHT, W. (2002 b): Statistische Auswertung von Daten eines Schulversuchs zum Verständnis fremder Kulturen, Arbeitsbericht über eine statistische Beratung, unveröffentlicht.
- OTTEN, H. (1994): Interkulturelle Jugendarbeit. In: Otten, H. u. W. Treutheit (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für die Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen, S. 17-30.
- PALUMBO, E. A., (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein unklarer Begriff? In: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.), Politische Studien, Heft 383, S. 72-79, München.
- PETERMANN, F. (1980): Einstellungsmessung – Einstellungsforschung, Göttingen.

POENICKE, A. (2001): Afrika in deutschen Schulbüchern. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), Zukunftsforum Politik, Sankt Augustin.

POPP, H. (Hrsg.) (1994): Die Sicht des Anderen – Das Marokkobildder Deutschen, das Deutschlandbild der Marokkaner. Maghreb-Studien 4, Passau.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1996 a): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept, München.

RHODE-JÜCHTERN, T. (1996 b): Welt-Erkennen durch Perspektivenwechsel. In: Praxis Geographie, 26, H4, S. 4-9, Braunschweig.

ROGERS, J. u. J. SMITH (eds.) (1993): It´s not Fair. A Handbook on World Development for Youth Groups, Christian Aid, Rushden.

ROHWER, G. (1996): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: geographie heute, 141, Seelze.

ROST, D. (2001): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Weinheim.

ROTH, K. (Hrsg.) (1996): Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation, Münster, München, u.a.

ROTH, W. K. (1993): Eine Welt – eine Erziehung? Friedenserziehung und Interkulturelle Pädagogik als Basis für ein neues Pädagogikverständnis. In: Boteram, N. (Hrsg.), Interkulturelles Verstehen und Handeln, Pfaffenweiler, S.337-356.

ROTHER, L (1995): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 25, H. 7/8, S.4-11, Braunschweig.

RRZN (Regionales Rechenzentrum für Niedersachsen / Universität Hannover und Fachrichtung Psychologie der Universität des Saarlandes, Saarbrücken (Hrsg.) (2001): SPSS für Fortgeschrittene. Durchführung fortgeschrittener statistischer Verfahren, Hannover.

RUPPERT, H. (1994): Ausländer unter uns. In: Migration in Europa, Geographie heute H. 123, S. 10-13, Seelze.

RUPPERT, H. (1995) (Hrsg.): Afrika. Geographie heute, H. 136, Seelze.

RUPPERT, H. (1996): Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg: Dokumentation der Fachtagung zum Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ im Auftrag des KMK und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Potsdam, S. 93-101.

RUPPERT, H. (1996): Bevölkerungswachstum und Entwicklungsperspektiven in Afrika. In: Fraedrich, W. (Hrsg.), Entwicklungsländer, S. 34-39, Velber.

RUPPERT, H. u. SCHRÜFER, G. (1995): Nachocho - an Example of the Chance of the Living Sphere of the Maasai of Northern Tanzania. In: GeoJournal, 36,1, pp. 49-55, Bonn.

RUPPERT, K., SCHAFFER, F. (1969): Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: Geographische Rundschau, S. 205-214, Leipzig.

SANDHAAS, B. (1988): Interkulturelles Lernen. Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, H.4, Berlin.

SCHEUNPFLUG, A. (1996): Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1, S. 9-14, Frankfurt/Main.

SCHEUNPFLUG, A. u. N. SCHRÖCK (2000): Globales Lernen, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche (Hrsg.), Stuttgart.

SCHEUNPFLUG, A. u. K. SEITZ (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“, Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Frankfurt.

SCHEUNPFLUG, A. u. K. SEITZ (1995): Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“, Band II: Schule und Lehrerbildung, Frankfurt.

SCHEUNPFLUG, A. u. A.K. TREML (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre, Tübingen, Hamburg.

SCHMIDT, U. (1987): Kulturelle Identität und Universalität. Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Frankfurt.

SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (1990): Aktuelle Probleme in der „Dritten Welt“: Fachdidaktische Überlegungen. Geographie und Schule 12, 63, S. 10-14, Köln.

SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (1992): „Dritte Welt“: Ökonomie und Ökologie im Konflikt. In: Praxis Geographie 22, Heft 9, S. 6-10, Braunschweig

SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (1999 a): Wie ich Afrika sehe. Zerrbilder und Korrekturversuche. In: Praxis Geographie 29, Heft 3, S. 11-13, Braunschweig.

SCHMIDT-WULFFEN, W.D. (1999 b): Wo ich lebe, zeigt dir, wie ich lebe! Das Leben in Ghana aus Sicht deutscher und ghanaischer Schüler. In: Praxis Geographie 29, Heft 3, S. 28 – 32, Braunschweig.

SCHMITT, G. (1995): Fremdenfeindlichkeit und interkulturelles Lernen. In: Interkulturell, Heft 1/2. S. 195-211, Freiburg, Br.

SCHMITT, R. (1997): Themen zum Bereich „Eine Welt/Dritte Welt in der Grundschule. Begründung und Prinzipien. In: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, Land Brandenburg: Dokumentation der Fachtagung zum Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ im Auftrag des KMK und in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, S. 47-57, Potsdam.

SCHNAITMANN, G. W. (Hrsg.) (1996): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen, Donauwörth.

- SCHNURER, J. (1993): Lernmethoden aus anderen Kulturen. Lernen miteinander und voneinander? In: ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H 1, Interkulturelles Lernen, S. 9-15, Frankfurt/Main.
- SCHNURER, J. (1994): Schulpartnerschaften zwischen Nord und Süd. In: Pädagogik, 9/94, S. 53-55, Weinheim.
- SCHNURER, J. (2001): Nord-Süd-Partnerschaften: Wege zum Interkulturellen und Globalen Lernen. In: Internationale Schulbuchforschung 23, S. 477-486, Hannover.
- SCHRETTENBRUNNER, H.(1992): Empirical Research and Geography Teaching. In: Nederlandse geografische studies, Bd. 142, Utrecht.
- SCHRÜFER, G. (1999): Interkulturelles Lernen, in: Böhn, D. (Hrsg.), Didaktik der Geographie, Begriffe, S. 71-73, München.
- SCHRÜFER, G. (1999): Internationale Erziehung, in: Böhn, D. (Hrsg.), Didaktik der Geographie, Begriffe, S. 73-74, München.
- SCHRÜFER, G. (2002): Die Kulturerdteile in den deutschen Erdkundes Schulbüchern: eine kritische Analyse. Vortrag zur Kontaktstudiumstagung für Erdkunde-Gymnasiallehrer und Erdkunde-Realschullehrer, Bayreuth, nicht veröffentlicht.
- SEELYE, H. N. (1988): Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication, Lincolnwood, Illinois.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (28.02.1997): „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz.
- SOOSTMEYER, M. (1985): Problemorientiertes Lernen im Sachunterricht, Paderborn S. 439.
- STAHL, G. K. (1998): Internationaler Einsatz von Führungskräften, Oldenburg.
- STEINRUCK, F. (1930): Der Unterricht in der Erdkunde, Ansbach.
- STÖBER, G. (Hrsg.) (2001): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Bd. 106, Hannover.
- SZ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 8.11.2002: Deutsche Zustände. Studie des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, S. 4.
- THOMAS, A. (1985): Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln, Saarbrücken.
- THOMAS, A. (1988): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: Thomas, A. (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch, SSIP-Bulletin Nr. 58, S. 77-99, Saarbrücken.
- THOMAS, A. (Hrsg.) (1991) Kulturstandards in der internationalen Begegnung, Saarbrücken.
- THOMAS, A. (1993): Kulturvergleichende Psychologie, Göttingen.

THOMAS, A. (1994): Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? In: Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie und multikulturelle Gesellschaft. Göttingen Stuttgart, S. 227-238.

THONHAUSER, J. u. J.-L. PATRY (Hrsg.) (1999): Evaluation im Bildungsbereich, Innsbruck, Wien.

TRIANDIS, H. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim und Basel.

TRIANDIS, H. (1994): Culture and Social Behavior, NewYork, St. Louis.

TREML, A. K. (1993): Lernen in der Einen Welt. In: : ZEP – Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H 1, Interkulturelles Lernen, S. 16-19, Frankfurt/Main.

TREML, A. K (1996): Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“: Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik, Frankfurt/Main.

TRÖGER, S. (1992): Die „Dritte Welt“ in der Wahrnehmung deutscher Schülerinnen und Schüler. – In: Kroß, E./ Westrhenen, J.v. (Hrsg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium – Bochum 1991. (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 22, S. 88-104), Nürnberg.

TRÖGER, S. (1993): Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern, Saarbrücken, Fort Lauderdale.

TRÖGER, S. (1994 a): Überleben auf dem Krisenkontinent. Ein Thema für den Erdkundeunterricht. In: Praxis Geographie 24, H. 3, S. 4-10, Braunschweig.

TRÖGER, S. (1994 b): Leben in der „Einen Welt“ – Leben in der „Un-Einen Welt“. In: Praxis Geographie 24, H. 3, S. 8-12, Braunschweig.

TRÖGER, S. (2001): Das Afrikabild in deutschen Schulbüchern. Unveröffentlichter Vortrag.

UNESCO (Hrsg.) (1997): Kultur und Entwicklung, Bericht der Weltkommission.

VAART, R. van der (2001): „Other Cultures“ in School Geography: What Does Academic Geography Have to Offer?. In: Stöber, G. (Hrsg.) (2001): „Fremde Kulturen“ im Geographieunterricht. Analysen – Konzeptionen – Erfahrungen. Studien zur internationalen Schulbuchforschung; Bd. 106, Hannover, S. 156-163.

VOLKMANN, H. (1992): Handlungsorientierung im Erdkundeunterricht. In: geographie heute 100, S. 70-75, Seelze.

WAHRLICH, H. (1984): Tourismus - eine Herausforderung für Ethnologen. Problemdimensionen u. Handlungsaspekte im touristischen Bezugsfeld, Dissertation, Frankfurt/M.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. u. D. D. JACKSON (2000): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern, Göttingen, u.a..

WATZLAWICK, P. (2002): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Versehen, München.

WINTER, G. (1988): Konzepte und Stadien interkulturellen Lernens. In: Thomas, A. (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. SSIP-Bulletin Nr. 58, S. 151-178, Saarbrücken.

ZAPATA, M. R. (1996): Gäste aus fremden Ländern. Erfahrungen in einer Berliner Grundschule. In: Projekt des Arbeitskreises Grundschule (Hrsg.): Eine Welt in der Schule, H 4, Bremen, S. 3-4.

ZEIDENITZ, S. u. B. BARKOW, (1998): Die Deutschen pauschal, Frankfurt/a.M.

www.nibis.ni.schule.de/ikb/mind/index.html, 04.09.2001

www.nibis.ni.schule.de/ikb/iktraining.html, 04.09.2001

www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-97.htm, 04.09.2001

www.intercultural-network.de/einfuehrung/, 04.09.2001

www.tu-dresden.de/sulifg/daf/mailproj/kursbu11.htm, 04.09.2001